* يوجد بالدورية عيوب منا اهل الدورية



تعليم العربية لغير الناطقين بها

مناهجه وأساليبه

* * *

تأليف

الأستاذ الدكتور رشدي أحمد طعيمة

عميد كلية التربية

جامعة المنصورة

مصر

منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – إيسيسكو –

الرباط 1410 هـ / 1989 م

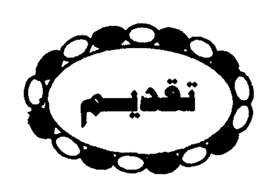
بسم الله الرحمٰن الرحيم

﴿ربنا افتح بيننا وبين قومنا بالحق وأنت خير الفاتحين﴾

قرآن كريم

محتويات الكتاب

بسم الله الرحمن الرحيم



تقديم

أشربت قلوب المسلمين حب اللغة العربية على اختلاف لغاتهم، وتباين مشاربهم في مشارق الأرض ومغاربها، بوصفها لغة القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة. بها يتوجهون إلى ربهم عند أداء صلاتهم، وبها يزاولون سائر عبادتهم ومناسك دينهم الحنيف. وقد أسهمت اللغة العربية في تدفق مجرى الحضارة الإنسانية وتعميقه برافد متميز بوصفها لغة الثقافة العربية الإسلامية، وهي لغة الأمة العربية التي تشهد اليوم نهضة شاملة في مختلف الميادين وتتمتع بمكانة مرموقة في المجتمع الدولي. ومن هنا أصبحت اللغة العربية في صدارة اللغات العالمية التي تعتمد لغات عمل في المنظمات الدولية والإقليمية، وفي المحافل واللقاءات الأممية، وفي التواصل الفكري والاجتماعي والاقتصادي بين مختلف الأقطار.

ولهذه الأسباب كلها، فإن اللغة العربية تحظى من لدن الناطقين باللغات الأخرى برغبة عارمة في تعلمها، وتتمتع بإقبال كبير على دراستها، ولكن تلك الرغبة وذلك الإقبال يصطدمان بثلاث صعوبات كأداء : عدم توفر المعلم المؤهل لتعليم العربية لغير أبنائها، وندرة الكتاب الجيد المعد خصيصا لهذا النوع من الدارسين، وقلة طرائق التدريس الحديثة والمواد التعليمية المعينة في حقل تعليم العربية للناطقين بها.

وقد ضمّنت المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة خطط عملها عدة برامج تنصب على مساعدة الدول الأعضاء غير العربية على إعداد معلمي اللغة العربية وتدريبهم، وتقديم الدعم الفني لها لنشر كتب مدرسية وطنية لتعليم اللغة العربية في مدارسها، وتشجيع البحث التربوي في طرائق تعليم العربية لغير الناطقين بها.

ويسعد المنظمة أن تنشر اليوم ضمن سلسلة مطبوعاتها كتاب (تعليم العربية لغير الناطقين بها : مناهجه وأساليبه) للأستاذ الدكتور رشدي أحمد طعيمة، عميد كلية التربية بجامعة المنصورة، في جمهورية مصر العربية، وأحد المتخصصين البارزين في هذا الميدان.

وستستخدم المنظمة هذا الكتاب في الدورات التدريبية التي تعقدها بصورة منتظمة لفائدة معلمي اللغة العربية في مختلف الدول الأعضاء بالمنظمة، كما ستستفيد من هذا الكتاب معاهد إعداد مدرسي اللغة العربية في العالم الإسلامي.

ويسر المنظمة أن تتلقى ملاحظات المؤسسات التربوية التي تستعمل هذا الكتاب واقتراحاتها، لتتمكن من تطويره في الطبعات المقبلة.

عبد الهادي بوطالب
المدير العام
للمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة





مقدمة

شهد العقد الأخير من هذا القرن تحولات جذرية في ميدان تعليم اللغات الأجنبية سواء من حيث فلسفة العمل أو مس حيث إجراءات التنفيذ، ومن بين أهم ما شهده هذا الميدان :

- التأثير المباشر لنتائج البحث في علم النفس على طرق تعليم اللغات الأجنبية سواء من حيث المنطلقات التي تستند إليها أو من حيث أساليب التدريس التي تتبناها. حتى لقد أضحى الإلمام بالمفاهيم المتجددة في علم النفس اللغوي psycholinguistics، ذلك الفرع الحديث نسبيا من فروع علم النفس، شرطا لازما لكفاءة الأداء لدى المشتغلين بتعليم هذه اللغات.
- التركيز على العنصر البشرى في العملية التعليمية، والالتفات إلى العوامل الإنسانية التى تتدخل سواء في عملية تعلم اللغة أو اكتسابها، أو تؤثر على عملية تعليم اللغة أو إكسابها. حتى سمعنا عن المدخل الإنساني humanistic approach من بين مداخل تعليم هذه اللغات، وألفينا كثيرا من طرق تعليم هذه اللغات يتعامل مع الدارس على أنه إنسان وليس مجرد آلة ذات استجابات تصدرها على مثيرات تستقبلها.
- استحداث أشكال جديدة للعلاقة بين المعلم والدارس تتعدى بمراحل حدود الفصل التقليدي. وتقترب كثيرا من الاستخدام الحي للغة في مواقف طبيعية. وليس مصطنعة، حتى سمعنا عن المدخل التفاعلي interactive approach وعن الطريقة الإيحائية suggestopedia، وعن المدخل الاتصالي، وعن الطريقة الصامتة the silent way وعن منهج الفكرة notional syllabus وغيرها من المستحدثات في مجال تعليم اللغات الأجنبية. هذه المستحدثات وغيرها تفرض علينا نحن المشتغلين بتعليم هذه اللغات أن نعيد النظر في تراثنا وأن نستحدث من أساليب تدريسها ما يتكافأ قدرا مع هذه المستحدثات وما ييسر تعليم هذه اللغات في وقت أقصر وبجهد أقل وفائدة علمية أكثر.

وأصبح من مسؤولياتنا ونحن نؤلف في طرق تدريس هذه اللغات أن نمزج بين ما ورثناه في هذا المجال وما نواجهه من تحديات تفرضها المستحدثات التعليمية. وأصبح علينا أيضا أن نقدم للدارسين من هذه المستحدثات ما يتناسب مع خصائصهم، ولغاتهم، وأهدافهم وأنواع البرامج التي يتوقع لهم الاشتراك فيها.

ولعل مما يتمم الفائدة مما نكتب أن نوجز في جانب ونسهب في آخر. فأما موطن الإيجاز فيتمثل في الأسس العامة والنظريات، وأما موطن الإسهاب فيتمثل في المفاهيم الأساسية والتطبيقات. ولسنا نرى بين الأمرين الأخيرين من تعارض. فالتطبيق الناجح يستلزم وضوح المفاهيم بمثل ما يستلزم البناء الشامخ قوة الأساس.

وبعد... فهذه فلسفة العمل الذي بين يديك، وهدف الدراسة التي تحظى بقراءتك. ولعل أقصى ما نتوخاه منها أن تساعد معلم العربية كلغة أجنبية على أن يلم ببعض المفاهيم الأساسية في هذا المجال، وأن يكتسب بعض المهارات اللازمة له، سعيا نحو أداء أفضل.

والكتاب كما يعبر عنوانه يستخلص من هذا التراث العريض، في ميدان تعليم اللغات الأجنبية، ما يراه لازما لمعلم العربية في مهمته، سواء من حيث مناهج تعليم العربية أو من حيث طرق وأساليب التدريس. ولئن أسهب في بعض مجالات الحديث، فما ذلك إلا في المواطن التي يعتبر نجاح الأداء فيها رهنا بفهمها والقدرة على استيعابها وتمثل ما جاء بها.

والله أسأل أن يجعل هذا العمل خالصا لوجهه، نافعا به.

المؤلف
د. رشدي أحمد طعيمة
دكتوراه في المناهج وطرق تدريس العربية
كلغة أجنبية
جامعة منيسوتا ــ أمريكا

الباب الأول

اللغويات وتعليم العربية



الفصل الأول
الاتصال اللغوي ومجالاته

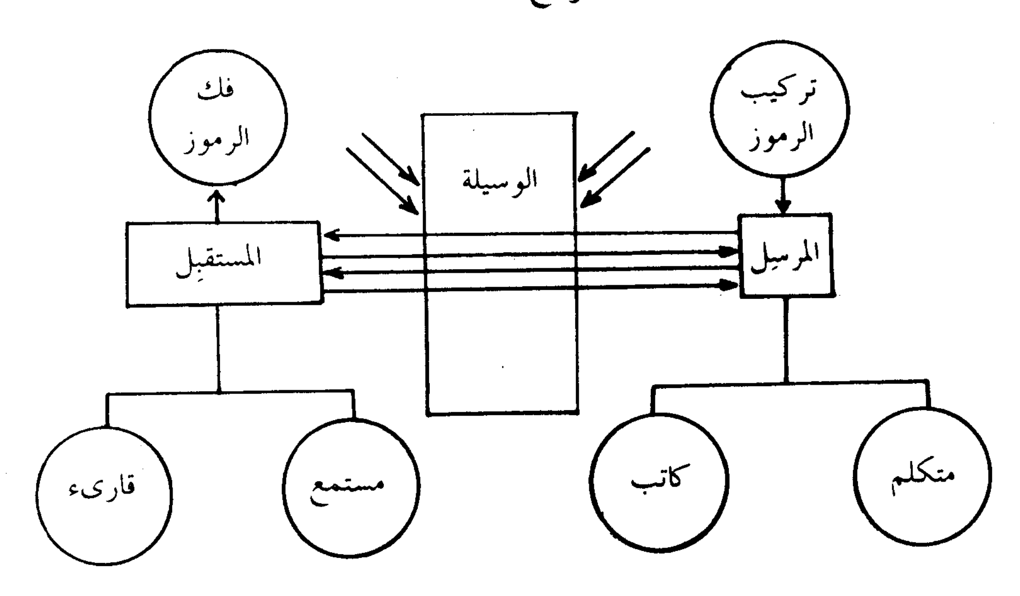
مفهوم الاتصال :

الاتصال بين البشر عملية فردية اجتماعية، فهي فردية تبدأ بفكرة لدى مرسل وتتبلور لديه ثم يبحث عن الطريقة التي ينقلها لمستقبل، وتتأثر هذه الرسالة بكل ما يصاحب مراحلها من متغيرات. من هنا جاء وصف عملية الاتصال بأنها جماعية، لأنها لا تحدث في فراغ. ولا تتم بين فرد ونفسه. وهي إن دارت كذلك وصفت باتصال على سبيل المجاز وليس الحقيقة. وتسعفنا الذاكرة هنا بعبارة أحد المفكرين التي يقول فيها : أحس وأنا أفكر كأنني أحادث شخصا آخر أجاذبه ويجاذبني الحديث. فهذا بالطبع تخيل للعلاقة وليس تقريرا لما يحدث بالفعل.

ويعرف الاتصال إجرائيا بأنه « **العملية أو الطريقة التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح مشاعا بينهما وتؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر.** وبذلك يصبح لهذه العملية عناصر ومكونات ولها اتجاه تسير فيه، وهدف تسعى إلى تحقيقه، ومجال تعمل فيه ويؤثر فيها. مما يخضعها للملاحظة والبحث والتجريب والدراسة العلمية بوجه عام ». (حسن حمدي الطوبجي، 4، ص 25).

ويوضح الشكل (1) نموذج الاتصال، والعمليات التي يتكون منها الاتصال، سواء من حيث تركيب الرموز encoding أو فكها decoding. أو بلغة أخرى من حيث بث الرسالة أو استقبالها.

الشكل (1)
نموذج الاتصال



ماذا نفهم من هذا النموذج ؟ نفهم أن الاتصال بين البشر يتكون من عدة عمليات منها ما هو ذهني ومنها ما هو عضلي. يبدأ الأمر بمجموعة من الأفكار التي يريد فرد أن ينقلها إلى غيره. تتكون الفكرة في ذهنه، ويضمها إلى غيرها ليؤلف منها محتوى يريد التعبير عنه، إما لإعلام الآخرين به، أو تغيير اتجاهاتهم، أو تنمية قيمهم، أو غير ذلك من أهداف يقصد المرء من خلالها الاتصال بغيره ضم الأفكار إلى بعضها البعض يستتبعه البحث عن الجمل والتراكيب التي يراد صب المحتوى فيها. ينتقي الفرد بعد ذلك من رصيده اللغوي مجموعة من المفردات التي تناسب المحتوى. ثم يبحث في النظام الصوتي للغته عما يلزم هذه المفردات من أصوات أو من أشكال الأداء الصوتي : مثل النبر والتنغيم ما يعبر عما يقصده... كل هذا يدخل في نطاق بناء الرموز سواء من حيث مضمونها (الأفكار)، أو من حيث شكلها (طريقة الأداء اللغوي)، وهي المرحلة التي تسمى بتركيب الرموز.

بعد هذا تأخذ عملية الاتصال أحد طريقين : إما أن تنتقل الرسالة شفاهة ؛ أي من خلال الاتصال المباشر بين فرد وآخر. وهنا يكون المرسِل متكلما. وإما أن تنتقل كتابة أي من خلال الصفحة المطبوعة ؛ وهنا يكون المرسِل كاتبا. ما زلنا في نطاق الطرف الأول من أطراف عملية الاتصال وهو الإرسال. فإذا انتقلنا إلى الطرف الآخر وهو الاستقبال وجدنا الاتصال يمر بعمليات أخرى تبدأ برموز تنتقل من مرسِل (منطوقة أو مكتوبة) عبر أداة من أدوات الاتصال أو قناة

من قنواتها، وهي في انتقالها يلحق بها ما يلحق من تشويه أو تحريف يجعل كال عملية الاتصال أمرا متعذرا. والأسهم الصغيرة الموجهة للأداة تشير إلى صور التشويه التي يمكن أن تلحق بالرسالة بسبب وسيلة الاتصال. وعمليات التشويه هذه هي ما تسمى بالضوضاء أي كل أشكال التحريف التى تلحق بالرسالة حتى تصل إلى المستقبِل. والاتصال كما نرى عملية ثنائية يتبادل فيها المرسِل والمستقبِل الأدوار. فالمرسِل قد يكون في أثناء الحديث مستقبِلا، والمستقبِل قد يكون مرسِلا. وهذا بالطبع في مواقف الاتصال الشفهي المتبادل فقط. فقد يكون الاتصال كتابة، فلا يتبادل الفردان في لحظة الاتصال أدوارهما وقد يكون الاتصال شفهيا غير متبادل أي أحادي الاتجاه كأن يستمع المرء إلى المذياع أو يشاهد التلفاز.

يتلقى المستقبِل الرسالة في صورة تيار من الأصوات يرتبها في وحدات يعطيها معنى ومحدِّدا وظيفة كل منها بالنسبة لغيرها في ضوء أُلفتِه بنظام اللغة ومعرفته بسياق الكلام ثم يربط هذا كله بما لديه من خبرة سابقة بالمجال... هذه العملية هي ما تسمى بفك الرموز. والمستقبِل هنا ليس فردا سلبيا كما يتوهم الكثيرون . وإنما هو إيجابي بكل ما تحمله الكلمة من معنى... إن المستقبِل يصنع المعنى ولا ينتقل إليه... إنه يحدد دلالات الكلمات في ضوء الموقف العام الذي تحدث فيه عملية الاتصال، وفي ضوء مستواه اللغوي، وفي ضوء قدرته على فهم الآخرين.

والمستقبِل قد يتلقى الرسالة شفاهة فيكون مستمعا، وقد يتلقاها مطبوعة فيكون قارئا.

هذه العملية هي ما يعرضها كارول (Carroll, J.B., 22, p. 88) في نموذجه الآتي :

مايقصده المتحدث ← ترجمة ما يقصده لرموز ← الرسالة ← فك الرموز ← تفسيرها من المستمع. وفي ضوء هذه العملية نستطيع أن نقف على مكونات عملية الاتصال ومهاراته ومجالاته.

مهارات الاتصال اللغوي :

في ضوء النموذج السابق يتضح أن المهارات الأساسية للاتصال اللغوي هي : الاستماع والكلام والقراءة والكتابة وبين هذه المهارات علاقات متبادلة، يوضحها الرسم التالي :

الشكل (2)

العلاقة بين مهارات الاتصال

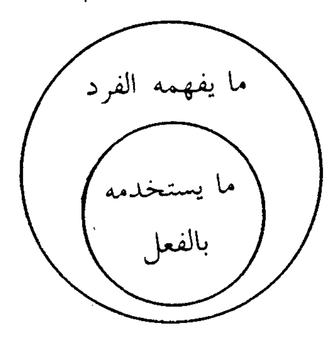
استمــــاع
كــــلام (1)
قــــراءة
كتابـــة (2)
(3) استماع – قراءة
(4) كلام – كتابة

فالاستماع والكلام (1) يجمعهما الصوت. إذ يمثل كلاهما المهارات الصوتية التي يحتاج إليها الفرد عند الاتصال المباشر مع الآخرين. بينما تجمع الصفحة المطبوعة بين القراءة والكتابة (2). ويستعان بهما لتخطي حدود الزمان وأبعاد المكان عند الاتصال بالآخرين. وبين الاستماع والقراءة (3) صلات من أهمها أنهما مصدر للخبرات. إذ هما مهارتا استقبال، لا خيار للفرد أمامهما في بناء المادة اللغوية أو حتى في الاتصال بها أحيانا. ومن هنا يرر بعض الخبراء وصفهم لهاتين المهارتين بأنهما مهارتان سلبيتان. والحق غير ذلك.

والفرد في كلا المهارتين يفك الرموز. بينما هو في المهارتين الأخريين ؛ الكلام والكتابة (4) يركب الرمز كما أنه فيهما يبعث رسالة، ومن هنا فتسميان مهارتي إنتاج أو إبداع، والمرء في هاتين المهارتين أيضا مؤثر على غيره (مستمع أو قارىء). ومن ثم توصفان بأنهما مهارتان إيجابيتان. والرصيد اللغوي للفرد فيهما أقل من رصيده في المهارتين الأوليين « الاستماع والقراءة ». إن منطقة الفهم عند الفرد أوسع من منطقة الاستخدام. ويوضح الرسم التالي هذه العلاقة.

الشكل (3)

منطقة الفهم والاستخدام عند الفرد



مجالات الاتصال اللغوي :

يقصد بمجالات الاتصال اللغوي مجموعة الأنشطة التى يحتاج الفرد فيها لاستخدام اللغة. وتختلف هذه المجالات باختلاف البيئة المحيطة بالفرد، ومواقف الحياة التي يمر بها، وخصائصه هو نفسه، ومدى إتقانه للغة التي هي أداة التواصل، والفترة الزمنية التي يجري فيها الاتصال... إلى غير ذلك من عوامل التباين في مجالات الاتصال اللغوي.

ومع التسليم بهذه الحقائق إلا أن هناك عددا من المجالات العامة للاتصال اللغوي تلخصها لنا وليجا ريڤرز وصاحبتها ماري تيمپرلي (Rivers, W. and M. Temperley, 32, p. 47) فيما يلي :

1 ـــ تكوين العلاقات الاجتماعية والاحتفاظ بها.

2 ـــ تعبير الفرد عن استجاباته للأشياء.

3 ـــ إخفاء الفرد نواياه.

4 ـــ تخلص الفرد من متاعبه.

5 ـــ طلب المعلومات وإعطاؤها.

6 ـــ تعلم طريقة عمل الأشياء أو تعليمها للآخرين.

7 ـــ المحادثة عبر التليفون.

8 ـــ حل المشكلات.

9 ـــ مناقشة الأفكار.

10 ـــ اللعب باللغة.

11 ـــ لعب الأدوار الاجتماعية.

12 ـــ الترويح عن الآخرين.

13 ـــ تحقيق الفرد لإنجازاته.

14 ـــ المشاركة في التسلية وإزجاء الفراغ.

ولكل مجال من هذه المجالات بالطبع أنماط اللغة المناسبة لها، من أصوات ومفردات وتراكيب، فضلا عن السياق الثقافي المحيط بها.

الاتصال اللغوي في الفصل :

المجالات السابقة نفسها هي التي ينبغي أن يدور حولها النشاط اللغوي في الفصل. إن على المعلم أن يهيء من الفرص ما يجعل تعلم العربية في برامج تعليمها للناطقين بلغات أخرى عملية

حية، وليس مجرد استظهار قواعد أو حفظ كلمات. ومواقف الاتصال اللغوي في حجرة الدراسة إنما هي مرحلة تدريبية، شأنها شأن التدريب في مسبح صغير تهيئة لخوض البحار.

والذي نقر به هنا هو أن الاتصال الفعلي في مواقف حية أمر يتعذر حدوثه في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى وذلك لاعتبارين : أولهما أن كثيرا من معلمي العربية في البلاد غير العربية ليسوا من الناطقين بالعربية. أي أنهم بلغة اصطلاحية « معلمون وطنيون ». وقدرتهم على الاتصال اللغوي الفعال بالعربية تَقِلُّ بلا شك عن قدرة المعلمين الناطقين بالعربية. وهذا أمر متوقع. فالناطق باللغة لديه من الحس اللغوي والفهم الدقيق لاستخدامات اللغة ما يفتقده كثير من غير الناطقين بهذه اللغة. وثانيهما أن الاتصال اللغوي بين جدران الفصل لا يستهدف نقل معان حقيقية بين الطلاب أو رغبة في تبادل خبراتهم ومعلوماتهم بالعربية قدر ما هو تدريب لهم، أو بروفة rehearsal يستعد الطالب بها للاتصال في مواقف حية بعد ذلك. فالطالب يحفظ مجموعة من الكلمات وعددا من التراكيب التي يتصور المعلم أنها ضرورية له.

ولعل هذه هي الفرصة التي نؤكد فيها ثلاث حقائق عندما نتحدث عن موقع اللغة في نظرية الاتصال وعن خطة تعليمها في الفصل.

1 - إن كفاءة الاتصال بالعربية تشمل كل أشكال العلاقة بين اللغة والثقافة.. بين اللغة والمجتمع.. فالاتصال لا يحدث في فراغ وإنما يحدث بين أفراد وفي سياق اجتماعي معين.

2 - إن اكتساب القدرة على الاتصال الكفء بين ناطق بالعربية وناطق بأخرى عملية تمر بمراحل متدرجة وفي كل مرحلة يكتسب الفرد شيئا.. ولا يتم هذا الاكتساب من خلال سيطرة كاملة على اللغة، فليس هناك من يملكها. وإنما هي مراحل تتداخل فيها عمليات الصواب والخطأ... من هنا لا نعتبر الخطأ اللغوي دليلا على العجز قدر ما هو خطوة متداخلة ولازمة على الطريق.

3 - إن اكتساب القدرة على الاتصال الكفء أيضا لا يتم من خلال عمليات المحاكاة والتذكرة قدر ما يتم من خلال عمليات عقلية يدرك فيها الفرد، الناطق بلغات أخرى، خصائص التراكيب التي يستعملها موظِّفًا لها في سياق اجتماعي.. معنى هذا أن فهم اللغة شرط لإنتاجها.

القدر الذي يعلَّم من اللغة :

ينص مشروع تحديد العربية الأساسية على أن المفردات الألف الأولى تمكن القارىء من فهم ما يزيد على 80% من مفردات أي نص عادي...

وتنص دراسة أخرى على أنه لو أمكن تعليم أطفال المدرسة الابتدائية من 2000 إلى 2500 كلمة أساسية لاستطاعوا مواجهة كافة احتياجاتهم الاتصالية لو صحب هذه الخبرة تدريب على بناء كلمات جديدة وعلى استخدام القاموس ولاستطاعوا أيضا إضافة الكلمات التخصصية التي تلزم في مستقبل حياتهم الوظيفية وعلاقاتهم الاجتماعية (Strickland, R.G. 37, p. 401).

ويحدد مناحم منصور هذا القدر بالمعرفة المفيدة ويلتزم بالتعريف الإجرائي « للمعرفة المفيدة » والذي نص عليه القرار رقم 267 الصادر في أغسطس سنة 1957 والخاص بمواصفات العاملين بالخدمات الأجنبية بالإدارة الأمريكية. ويقصد بالمعرفة المفيدة حسب هذا التعريف الإجرائي ما يلي :

« السيطرة الكافية على تراكيب اللغة والرصيد الوافي من المفردات مما يُمكِّن الدارس من مواجهة متطلبات التعامل مع نماذج من المواقف العادية والمناقشات المهنية في حدود ميدان واحد أو أكثر. بالإضافة إلى القدرة على قراءة الأخبار غير المشبَعة بالمصطلحات. وكذلك الكتابات الفنية المتخصصة في مجال واحد على الأقل» (Mansour, M. 29, p. 86)

مع هذه الاجتهادات تبقى هناك حقيقة تجعل من الصعب تحديد القدر المناسب بشكل قاطع.. اللغة كلٌ كبير تعطيك نفسَها وعليك أن تنتقي منها ما يناسب.. يختلف هذا القدر من برنامج لآخر ومن دارسين لآخرين ومن بيئة لأخرى..

من هنا يمكن القول : إن هذا الذي يحتاج إليه الدارسون لتحقيق الاتصال اللغوي في المواقف الاجتماعية التي تتفق مع أهدافهم وخصائصهم، ويستجيب لمتطلبات الحضارة الحديثة ويُمكِّنهم من القدرة على التعبير الدقيق عن حاجاتهم، هذا القدر هو الذي ينبغي أن يعلَّم...

توجيهات لمعلم العربية :

ينبغي أن يتفهم المعلم التوجيهات الآتية حتى يستطيع تدريب طلابه على الاتصال اللغوي الفعال :

1 – تدريب الطلاب على الاعتماد على ما لديهم من خبرات وتجارب.. فلا يتكلمون عن أشياء لا عهد لهم بها أو لا خبرة لهم منها لمجرد الرغبة في الكلام.

2 – قبول مستويات التعبير التي تصدر عن الطلاب مادامت الرسالة واضحة وعدم تكليفهم ما يصعب عليهم خاصة في المستوى الابتدائي لتعلم اللغة.

3 – تدريبهم على عرض الفكرة بتفصيل أكثر حتى تصل إلى الآخرين.

4 – مناقشة المفاهيم الموجودة عند الطلاب والتأكد من صحتها.

5 – تدريبهم على إدراك الفروق الدقيقة بين الكلمات المتشابهة، حتى تختار أكثر الكلمات مناسبة لموقف الاتصال.

6 – توجيه الطلاب إلى أن الاهتمام يجب أن ينصب على المعنى وليس البراعة اللفظية.

7 – تقديم الرسالة من خلال عدة قنوات للاتصال، فقد تصلح إحداها لما لا تصلح له غيرها.

8 – التأكد من عدم وجود مشوشات تؤثر على الرسالة.

9 – الحرص على استخدام السياق في عرض الأفكار الجديدة حتى تساعد الطلاب على فهمها سواء من خلال تتابع الأحداث أو واقعية السياق.

10 – التأكد من فهم الطلاب للفكرة من خلال متابعتهم بالأسئلة أولا بأول، وتكليفهم بإعادة عرض الفكرة عليه ليتأكد من فهمهم لها.

11 – البناء على خبرات الدارسين وتقديم الأفكار الجديدة في عبارات مألوفة حتى لا يجتمع على الطالب صعوبتان، حداثة الفكرة وصعوبة اللفظ.

12 – التأكد من وضوح الصوت ومخارج الحروف وتمييزها.

13 – دعوة الطلاب الضعاف إلى مراجعة الطبيب للتأكد من سلامة أجهزة الاستقبال (أذن، عين) وأجهزة الإرسال (أحبال صوتية).

14 – إشاعة جو من الوئام بين المعلم والطالب.. فالطالب لا يحسن استقبال رسالة من معلم يكرهه.

15 – التأكد من أن الطلاب على علم بالأصوات المختلفة وقادرون على التعرف على الفروق بين الأصوات.

16 – على المعلم أن يأخذ في الاعتبار جميع العناصر الموجودة في مجال الاتصال (حجرة الدراسة، الحالة النفسية للطلاب، طبيعة المادة، هدف الاتصال وقت التدريس وغيرها).

الفصل الثاني
مفاهيم لغوية وتطبيقات

أولا : **مفهـوم اللغـة** :

للغة تعريفات كثيرة، لا محل لإسهاب القول فيها. إلا أن التعريف الذي نقبله للغة هو : **أن اللغة مجموعة من الرموز الصوتية التي يحكمها نظام معين والتي يتعارف أفراد مجتمع ذي ثقافة معينة على دلالاتها، من أجل تحقيق الاتصال بين بعضهم وبعض.**

وفي ضوء هذا التعريف يمكن الحديث عن مجموعة من الحقائق التي يمثل بعضها مقومات أساسية من مقومات اللغة، ويمثل بعضها الآخر تطبيقات تربوية يمكن أن تأخذ مكانها في حصة تعليم العربية كلغة ثانية. وتتلخص هذه الحقائق والتطبيقات فيما يلي :

1 ــ اللغة ظاهرة إنسانية :

اللغة بمفهومها الاصطلاحي الذي سبق عرضه، تمثل ظاهرة يختص بها الجنس البشري حتى إنه ليطلق عليه أحيانا «الحيوانات مستخدمة اللغة» إن اللغة من أكثر قدرات الإنسان تعقيدا. كما أنها من أعظم مجالات الحياة التي تتجلى فيها قدراته الابتكارية.

وإذا جاز لنا أن نشبه لغة البشر والكائنات الأخرى بمتصل ذى طرفين Continuum لوجدنا أن قدرة الإنسان على إبداع اللغة وخلق نظام بها واستخدامها بكفاءة تقف على أحد طرفي المتصل بينما يقف على الطرف الآخر أقل الحيوانات قدرة على استخدام اللغة.

ومثل هذه الحقيقة تفرض علينا نحن معلمي العربية كلغة ثانية أن نثق في قدرة أي إنسان، عادي، على تعلم اللغة وأن نتحرر من كافة المعتقدات أو الآراء التي تصف بعض الأفراد أو الشعوب بالعجز عن تعلم لغة ما.

2 ــ تفاوت القدرة على استخدام اللغة :

إن القدرة على اكتساب اللغة، فهما وإفهاما، وان كان قاسما مشتركا بين كل البشر إلا

أن هذا لا يعني تساويهم في استخدامها بنفس القدر من الكفاءة. إن لكل منا طريقة خاصة في استخدام اللغة. وحدوداً معينة يتحرك في إطارها، وما يستطيع هذا الفرد أداءه بهذه الطريقة قد يؤديه ذلك الفرد بطريقة أخرى.. فلكل منا أسلوب مميز في الأداء اللغوي ولعل هذا ما حدا ببعض اللغويين إلى إطلاق تعميم مؤداه أنه لا يتماثل فردان في الأداء اللغوي.

3 ــ اللغة رموز :

يقصد بالرمز الإشارة، إن الرمز يعني التعبير عن شيء ذي دلالة محددة يتفق الناس عليها. ومن ثم فالرمز نسبي، وإن توافرت بعض الرموز التي يتفق الناس على دلالاتها في مختلف المجتمعات وعلى مدى العصور، واللفظ رمز يدل على شيء معين. قد يدل على شيء محسوس وقد يدل على شيء مجرد. ومن ثم يلعب السياق دورا في تحديد نوع الرمز المستخدم خاصة في المفردات التي تستخدم في المجالين.

ولا شك أننا في تعليم العربية كلغة ثانية من المبتدئين ينبغي أن نبدأ بالمحسوس الذي يمكن إدراكه متدرجين إلى المجرد الذي يستغرق من عقل الإنسان وقتا لكي يدركه.

4 ــ اللغة أصوات :

اللغة نظام صوتي.. والأصوات من بين مكونات اللغة ذات مكانة متميزة. فهي أقدم أشكال الاتصال بين البشر، وهي أول ما يكتسبه الطفل، وهي أول ما يتصل بآذاننا وأول ما يلفت انتباهنا عند اتصالنا بأجنبي. ولقد يصعب عليك أن تميز وأنت تقرأ مستشرقا يكتب بالعربية، بينما تميزه بيسر عندما ينطقها.

والأصوات أساس اللغة على حد تعبير ابن جني في تعريف اللغة : «أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم» وهو بذلك التعريف يسبق علماء اللغة المحدثين عندما يقررون أن اللغة في أساسها نظام صوتي، وأن الكتابة نظام تابع له.. وما اخترع الإنسان الكتابة إلا في مراحل متأخرة من عمر الإنسانية، عندما اتسع نطاق المكان، وتباعد مدى الزمان، فاضطر الإنسان إلى تسجيل ما عنده من أفكار بغية توصيلها للقاطنين في أماكن بعيدة (المكان). أو القادمين بعده (الزمان).

والجانب الصوتي هنا يعني أن ثمة متحدثا ومستمعا. والحديث والاستماع من أهم مهارات اللغة ولذلك ينبغي أن تحظى هاتان المهارتان بعناية خاصة في برامج تعليم العربية كلغة ثانية، إن الكتابة تسجيل للرموز الصوتية وقد يكون التسجيل لهذه الرموز دقيقا وقد يكون غير ذلك. من أجل هذا أيضا تنشأ الدعوة إلى أن تخصص الأشهر الأولى في برامج تعليم اللغة العربية لغير

حين بها لتدريس مهارتي الاستماع والكلام، ثم الانتقال إلى غيرهما من المهارات كلما اتسع مدى التعلم ونمت قدرات الدارسين.

5 ــ اللغة عُرف :

اللغة نظام عُرفي يتفق الناس فيه على دلالات الرموز دون اشتراط مبرر عقلي لكل ما يتفقون عليه.. إن إطلاق اسم «قلم» على الأداة التي نكتب بها لا يحتم وجود صلة بين الاسم والمسمى. فلهذه الأداة نفسها اسم في اللغات الأخرى يختلف عن اسمها في العربية. ولننظر أيضا في قواعد اللغة، ان الفاعل مرفوع دون أن نجد صلة بين خصائص الكلمة التي تقع فاعلا وبين صفة الرفع والأمر يصدق على عناصر اللغة الأخرى..

ولهذه الحقيقة تطبيقات من أهمها النظر إلى الظواهر اللغوية بموضوعية دون إضفاء صفات قيمية عليها فلا نقول مثلا : إن كلمة «قلم» في العربية أجود من كلمة Pen الإنجليزية لمن وصف الأداة التي نكتب بها. ليس ثمة كلمة طيبة أو خبيثة عند الحديث عن أسماء الأشياء.. والأمر يصدق على قواعد اللغة وغيرها من ظواهر. الأمر الثاني هو ضرورة التمييز بين منطق اللغة ومنطق العقل. ولقد يعجز المرء عن أن يجد للظاهرة اللغوية مبررا عقليا أو تفسيرا منطقيا فيلزمه قبولها. لقد وقف كثير من رجال اللغة أمام ظاهرة جمع التكسير في العربية دون الوصول إلى تفسير عقلي مقبول لها.

وعلى معلم العربية أن يعرف حدود الحركة في هذه التفسيرات فلا ينبري أمام طلابه للتفسير العقلي المنطقي لكل ظاهرة لغوية يستفسر عنها.

6 ــ اللغة نظام :

النظام هو القاعدة التي يسير عليها العمل، والأسس التي يتم في ضوئها ضبط الأشياء. والنظام في اللغة أمر يتسع ليشمل طريقة ترتيب الحروف وتوالي الأصوات وتركيب الجمل. إنه لا يعني قواعدها النحوية فحسب، بل يعني مختلف القواعد التي تنظم العلاقة بين المكونات المختلفة للغة أصواتا وحروفا ومفردات وتراكيب. فللنحو قواعد وللصرف قواعد وللإملاء قواعد وللخط قواعد.. ولغير ذلك من العناصر اللغوية ومهاراتها قواعد وأصول.

7 ــ اللغة اتصال :

لقد بلغت أهمية العلاقة بين المحتوى ووسيلة الاتصال الدرجة التي دفعت ببعض المفكرين إلى القول بأن «الوسيلة هي الرسالة» للدلالة على أهمية الوسيلة (اللغة) في نقل المحتوى (الرسالة).

ولتأكيد مفهوم معين مؤداه أن الطريقة التي تبلَّغ بها الرسالة، لا تقل خطرا عن الرسالة ذاتها.

ويطلق أحد اللغويين على طرفي الاتصال هذين «الرسالة والوسيلة»، اصطلاح «النطق المزدوج» للدلالة على وثوق العلاقة بينهما ويطلق على الرسالة اصطلاح «النطق الأساسي» أو الأولي بينما يطلق على الوسيلة اصطلاح «النطق الثانوي».

ولئن أمكن الحصول على وسيلة بدون رسالة (أي مجموعة من الألفاظ المتراصة دون ما معنى تؤديه) فلا يتيسر بأي حال الحصول على رسالة بدون وسيلة.

ولهذه الحقيقة تطبيقات ؛ لعل من أهمها تقدير كلا الطرفين في عملية الاتصال والنظر إلى اللغة التي تنتقل بها الرسالة على أنها أحد العوامل الأساسية في توصيل هذه الرسالة فنتحرى الدقة في اختيار كلماتنا وفي بناء جملنا.

ومن المعروف أن لكل منا غرضا من تعلم لغة أجنبية معينة. والبرنامج الجيد هو ذلك الذي يشبع رغبات الدارسين ويحقق مطالبهم من تعلم هذه اللغة.

8 ــ اللغة سياق :

اللغة نظام من الرموز التي يستخدمها أقوام معينون في ثقافة معينة. وتكتسب هذه الرموز دلالاتها في ضوء الظروف التي استخدمت فيها مثل الزمان والمكان والمقصد وغير ذلك من عوامل تجعل للوقت الذي استخدمت فيه الرموز تأثيرا مباشرا على الدلالة التي تعطى لها. فقد تُقبل كلمة في مكان وتُرفض في آخر. وقد تصدر الكلمة في فترة زمنية معينة تجعل الاستعداد لقبولها أكبر مما لو صدرت في فترة زمنية أخرى. وقد تصدر عن الفرد كلمة يقصد بها شيئا، ثم تصدر نفس الكلمة عنه ويقصد بها شيئا آخر. ولهذه الحقيقة تطبيقات لعل من أخطرها شأنا أن ندرك ما للسياق من دور في إعطاء الرموز دلالاتها. وأن ندرك أيضا الفرق بين المعنى الإشاري للغة وهو ذلك الذي نعثر عليه في القاموس، والمعنى الضمني للغة وهو ذلك الذي نقصده بالاستخدام الفعلي في موقف معين.

إن علينا ألا نتعامل مع اللغة كظواهر منفصلة يستقل بعضها ببعض وما أكثر ما يسألنا الدارسون عن معنى كلمة ما، وهي في شكل مستقل، أي لا ترد في جملة معينة. وما أكثر، أيضا، ما نتبرع بالإجابة السريعة فنضر من حيث لم نرد الضرر.

9 ــ اللغة ثقافة :

العلاقة بين اللغة والثقافة أوضح من أن نتكلم عنها في هذا المجال الضيق. إن اللغة باختصار هي وعاء الثقافة ومن أقدر الوسائل على نقلها من شعب إلى شعب ومن جيل لآخر.

ومعلم اللغة الجيد هو ذلك الذي يعرف الدلالات الثقافية التي تكمن وراء الاستخدام اللغوي في المواقف المختلفة. العربية كلغة ثانية يتطلب الإلمام بالثقافة الإسلامية. إذ يسيران يدا بيد، ومن المتعذر، إن لم يكن من المستحيل، فصل أحدهما عن الآخر.

10 ـــ الازدواجية اللغوية :

التجانس في اللغات أمر يصعب تواجده إن لم يكن مستحيلا. ويقصد بالتجانس هنا تماثل الاستخدام اللغوي في مختلف العصور وفي مختلف البيئات. ولعل ذلك يُعزى لسرعة التغيير التي تصيب لغات البشر. وهناك نوعان من التغير. تغير تاريخي يحدث للغة على مر العصور، وهناك تغير متزامن يتمثل في تفاوت الاستخداء اللغوي في بلد عربي عن آخر.

هذا التغير المستمر أدى في معظم لغات العالم إلى وجود مستويين من الأداء اللغوي يسهل التمييز بينهما.. مستوى اللغة المعيارية ويطلق عليها أحيانا بالصيغة الرسمية. ويقترب من هذا أيضا اصطلاح prestige forms ويقصد به اللغة ذات النفوذ في مجالات التعليم ودواوين الحكومة وأجهزة الإعلام والمؤتمرات وغيرها. بينما يقف أمام هذا المستوى مستوى آخر من الاستخدام اللغوي وهو الاستخدام العامي للغة والذي يشيع بين الناس في مختلف مناشط الحياة اليومية.

هذه الظاهرة لا تنفرد بها لغة عن أخرى. فهي موجودة في العربية إذ تتميز فيها الفصحى عن العاميات. وهي موجودة في غير ذلك من لغات تتميز فيها لغة التعليم عن لغة الحياة، ولئن توفر للغة المعيارية في شكلها المكتوب قدر من التماثل حتى لنطلق عليها أنها متجانسة، فإن العاميات متغايرة. وما ذلك إلا لأن الأولى لغة محايدة خالية من اللهجات والنبرات كما أن أصحابها يحرصون عليها من عوامل التغير تقديرا لها. إذ يؤثرونها في مواقف الاتصال الرسمي.

ولهذه الحقيقة تطبيقات لعل من أهمها الإقرار بوجود ازدواجية لا مهرب منها.. وليس معنى ذلك أننا نشجع تواجد اللغتين في برنامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى.. فلكل منهما مجاله.. وإذا كنا نوصي بتعلم وتعليم الفصحى لاعتبارات دينية ولغوية وقومية سيرد الحديث عنها تفصيلا فيما بعد، إلا أننا لا ننفي حاجة بعض الدارسين لتعلم العاميات لأسباب اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية. في الوقت نفسه تطرح علينا هذه القضية ضرورة التفكير في مجموعة من الأساليب التي تقرب الهوة gap بين العربية الفصيحة والعامية المعاصرة..

11 ـــ النظرة إلى اللغة :

من أهم ما تتميز به اللغويات الحديثة عن اللغويات القديمة أن الأولى تدرس اللغة كظاهرة

إنسانية بأسلوب موضوعي ووصفي يمكن إخضاعه لإجراءات البحث العلمي في الوقت الذي كانت النظرة إلى اللغة فيه قديما نظرة ذاتية معيارية تعبر عن تصور الناس لها وما يتمنون أن تميز به. ومن الأوصاف الذاتية للغة وصفها بأنها أفضل لغة للتعبير عن كذا وكذا، وأنها لغة رقيقة جذابة، وأنها لغة أنثوية أو ذكرية، أو أنها لغة موسيقية أو أنها لغة عدوانية. ومثل هذه الأوصاف تعبر عن تصورات الناس الخاصة وطموحاتهم بخصوص لغاتهم أكثر مما تعبر عن الخصائص الموضوعية للغة..

ويقف على نفس الدرجة من الذاتية النظرة الدونية للغة ووصفها بصفات غير لائقة. ولا تعبر هذه الصفات إلا عن اتجاهات معادية لهذه اللغات أو مواقف سلبية نحو متحدثيها.

ولقد تعرضت اللغة العربية لهذه المواقف. فمن الناس من بالغ في وصفها ممتدحا لها. كأن يطلق عليها اللغة الموسيقية، اللغة الإيحائية، اللغة المقدسة، أُمُّ اللغات، وغير ذلك من أوصاف.. وإذا جاز لنا أن نصف العربية بأنها مقدسة فهي كذلك كلما ارتبطت بكتاب الله الذي أُنزل بها، وكلما دعت إلى القيم الإسلامية الصحيحة. وهي ليست كذلك، أي غير مقدسة، كلما كتب بها الملحدون والذين يشككون في قيم هذا الدين الحنيف..

ومن الناس من بالغ في وصفها منقِصا منها.. ولقد ذكر بعض الكتاب أن اللغة العربية ضمن غيرها من اللغات غير الأوربية كانت توصف بأنها المهملة والشاذة والمجلوبة أو الدخيلة والصعبة والحرجة والتي لا شقيق لها والغريبة (أو مثيرة للضحك).

ومثل هذه الأوصاف الممتهنة للغة لا تعبر إلا عن آراء ذاتية واتجاهات سلبية نحو اللغة ومتحدثيها..

ولهذا تطبيقات يجب الإلمام بها. ولعل من أهمها ضرورة النظرة الموضوعية للغة. وتنقية هذه النظرة من الانطباعات الخاصة، أو الاتجاهات الذاتية التي لا تعبر عن خصائص اللغة بقدر ما تعبر عن تصورات الأفراد.

إن اللغة أداة اتصال. وتكتسب قيمتها بقدرتها على التعبير عن حاجات الأفراد، والوفاء بمتطلباتهم . إنها أيضا بنت ثقافة ما. ومن ثم تختلف اللغات باختلاف الثقافات التي تنتمي إليها. فإذا كانت في لغة الإسكيمو مئات الألفاظ التي تعبر عن الثلج، وفي العربية مئات الألفاظ التي تعبر عن الصحراء وحيواناتها، فما ذلك إلا لتمثيلها لبيئتين مختلفتي الطباع متباينتي الظروف.

وليس من الموضوعية في شيء أن نمدح لغة الإسكيمو على ذلك التعدد في ألفاظ الثلج، أو نذم العربية على افتقادها ذلك..

ومن التطبيقات المهمة أيضا لهذه الحقائق أننا لا ينبغي أن نصف لغة بأنها سهلة أو صعبة لأن فيها من المقومات ما يجعل تعليمها سهلا وصعبا.

إن إحساس الدارس بصعوبة لغة ما عند تعلّمها لا يُعزى، عادة إلى عُوامل خاصة بهذه اللغة قدر ما يعزى إلى عوامل دخيلة عليها. من هذه العوامل نوع العلاقة بين اللغة الجديدة واللغة الأم عند الدارس ومنها مستوى الدافعية في تعلم اللغة الجديدة. ومنها نوع طريقة التدريس والمواد التعليمية التي تقدم اللغة الجديدة، ومنها غير ذلك من العوامل التي تجعل اللغة سهلا تعلمها عند بعض الدارسين وصعبا عند غيرهم.

الأمر إذن نسبي ولا ينبغي أن نصدر الأحكام على إطلاق يتنافى مع الموضوعية..

ثانيا : اللغة الأم والقومية :

يشيع في بعض الكتابات استخدام هذين الاصطلاحين بالتبادل مع ما بينهما من فروق كبيرة ينبغي الإشارة إليها. **يقصد باللغة الأم أول لغة تلقاها الطفل في بيئته ويستخدمها لتحقيق الاتصال بينه وبين المحيطين به.** ولقد اصطلح على تسميتها باللغة الأم نسبة إلى المصدر الأول الذي يتلقى الطفل فيه اللغة، وإدراكا للعلاقة الخاصة والوثيقة التي تربط الوليد الإنساني بأمه كأول كائن يتصل به. **أما اللغة القومية فهي تلك اللغة التي ينص عليها في الدستور والتي يتعلمها أفراد مجتمع تتعدد لغاته الأم، وتتباين لهجاته مما يفرض وجود لغة تربط بين أفراده.** فتتوحد بينهم أساليب التعبير وتتقارب أنماط التفكير، ويتحقق بينهم الاتصال المنشود. ومثل هذه المجتمعات في عالمنا المعاصر كثيرة؛ منها الهند والاتحاد السوفيتي وبعض دول جنوب شرق آسيا ودول كثيرة في إفريقيا.

ثالثا : اللغة القومية والرسمية :

ويفرق بعض الكتاب بين اللغة القومية واللغة الرسمية على اعتبار أن اللغة القومية هي التي يستخدمها أفراد مجتمع تعددت لغاته الأم وبذلك تتوحد لغة الاتصال بينهم. بينما **يقصد باللغة الرسمية تلك اللغة التي ينص عليها أيضا في الدستور كلغة تخاطب رسمي. وبها تصدر المنشورات والبيانات العامة، وبها تدار المحاكم، وتدرس بها المواد الدراسية في الجامعات، وتتعامل بها شركات الطيران بل ووسائل الاتصال** وغير ذلك من بعض مجالات العمل في دواوين الحكومة.

المهم في هذا الأمر أن تدرك الفرق بين لغتين : لغة يحقق بها الطفل أول أشكال اتصاله بالمحيطين به، ويشبع عن طريقها حاجاته المتباينة وهذه هي اللغة الأم وبين لغة أخرى يتعلمها

على المستوى الوطني لتحقيق الاتصال بينه وبين بني جنسه في وطنه الكبير. وهذه هي اللغة القومية. وبين لغة ثالثة يتعلمها الفرد للتعامل الرسمي مع أجهزة الدولة كالإنجليزية في الهند.

رابعا : اللغة الأجنبية والثانية :

يميل بعض الباحثين إلى التمييز بين مصطلحين : اللغة الأجنبية واللغة الثانية، ويستند كل فريق إلى نوع الجمهور الذي يتعلم اللغة، وإلى الوسط الثقافي الذي تعلم فيه اللغة، وغير ذلك من عوامل تسوغ التمييز بين اللغتين.

إلا أن هناك فريقا من الباحثين يستخدم الاصطلاحين بالتبادل، أي يستخدم اصطلاحي اللغة الثانية واللغة الأجنبية بمعنى واحد. فالعربية تعتبر لغة ثانية بالنسبة لكل فرد يتعلمها إضافة إلى لغته الأولى التي تلقاها عن أمه بصرف النظر عن المجتمع الذي يتعلم هذه اللغة.

خامسا : الكفاية اللغوية والاتصالية :

يقصد بالكفاية اللغوية في مجال الحديث عن اللغة الأولى أن الفرد يعرف النظام الذي يحكم لغته ويطبقه بدون انتباه مقصود له أو تفكير واع به. كما أن لديه القدرة على التقاط المعاني اللغوية والعقلية والوجدانية والثقافية التي تصحب الأشكال اللغوية المختلفة. إنها باختصار السليقة أو الملكة التي تجعل للفرد من الحس اللغوي ما يميز به بين أشكال الفهم والإفهام. وهي الصفة التي يسعى الأجنبي حثيثا لاكتسابها رغم عجزه عن ذلك.

وفي ضوء هذا التعريف يمكن القول إن الكفاية اللغوية في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى تعني تزويدهم بالمهارات اللغوية التي تجعلهم قادرين على فهم طبيعة اللغة والقواعد التي تضبطها، والنظام الذي يحكم ظواهرها، والخصائص التي تتميز بها مكوناتها؛ أصواتا ومفردات وتراكيب ومفاهيم.

أما المصطلح الثاني، **الكفاية الاتصالية، فيقصد به قدرة الفرد على استعمال اللغة بشكل تلقائي مع توفر حدس لغوي يميز به الفرد بين الوظائف المختلفة للغة في مواقف الاستعمال الفعلي**، فيعرف ماذا ينبغي أن يقال في هذا الموقف وماذا ينبغي أن يقال في غيره.

ويتوفر عند الأفراد عادة هذان النوعان من الكفاية، وذلك في مجال استعمال اللغة الأم. فلديهم كفاية لغوية ولديهم أيضا كفاية اتصالية باستثناء حالات يصعب فيها أحد النوعين عند بعض الأفراد.

كما يظهر كلا النوعين في السلوك اللغوي للفرد استقبالا (استماعا أو قراءة) وإنتاجا (كلاما و كتابة).

وفي مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى يمكن القول بأن الكفاية الاتصالية تعني تزويد الدارسين بالمهارات اللغوية المناسبة التي تمكنهم من الاتصال المثمر سواء بمتحدثي اللغة المستهدف تعلمها أو بالثقافة التي نشأت هذه اللغة فيها.

سادسا : اكتساب اللغة وتعلمها :

يشيع بين المشتغلين بتعليم اللغات اصطلاحان يستخدمان بالتبادل أيضا مع أن بينهما فروقا كثيرة.. هذان المصطلحان هما :

اكتساب اللغة وتعلم اللغة. يقولون أحيانا : لقد استطاع الدارس اكتساب اللغة في المستوى الابتدائي بشكل أسرع من غيره، والصحيح أن يقال هنا تعلُّم اللغة بدلا من اكتسابها. وعلى عكس ذلك يقولون أحيانا لقد تعلم الطفل اللغة من أهله بشكل أسرع من غيره. والصحيح أن يقال : اكتسب اللغة بدلا من تعلّمها.

وليست المشكلة في تبادل الاستخدام. فليت الأمر يقتصر على هذا بل إن المشكلة تتعدى هذا الاستخدام إلى خلط المفاهيم بعضها ببعض. ومن ثم وجب أن نوضح الفرق بينهما.

1 ـــ اكتساب اللغة :

يقصد باكتساب اللغة العملية اللاشعورية التي تتم عن غير قصد من الإنسان والتي تنمي عنده مهارات اللغة. وهو وإن كان غير واع بهذه العملية اللاشعورية فهو واع بأنه يستخدم اللغة كوسيلة للاتصال. وهذه العملية تشبه، إن لم تماثل، عملية تنمية القدرة عند الأطفال على تعلم لغتهم الأولى.. الطفل كما نعلم لا يشغل نفسه بفهم القاعدة النحوية عندما يستمع إلى جملة من أبيه أو أمه. لا يقف برهة ليحفظ بعض الكلمات ليرتبها بعد ذلك في تراكيب. إن لديه حساسية اكتسبها من المحيطين به تجعله يرفض بعض التعبيرات ويقبل الأخرى، يوثر كلمة على كلمة وذلك في ضوء ما ألفته أذنه وما تجري به ألسنة الآخرين.

ويذكر كراشان أن من الأوصاف التي تصف لنا اكتساب اللغة عبارات مثل التعلم الضمني، والتعلم غير الرسمي، والتعلم الطبيعي. **إن اكتساب اللغة بدون الدخول في مصطلحات يعني التقاط اللغة في مواقف طبيعية وشكل لا إرادي من المتعلم.**

2 ـــ تعلُّم اللغة :

أما تعلم اللغة فمصطلح يشير إلى العملية الواعية التي يقوم بها الفرد عند تعلم اللغة الثانية. وعلى وجه التفصيل، الوعي بقواعد اللغة ومعرفتها والقدرة على التحدث عنها. ومن الأوصاف الأخرى التي نطلق على هذه العملية التعلم الرسمي أو التعلم الصريح.

ويرى بعض الخبراء أن اكتساب اللغة عملية خاصة بالأطفال وأن تعلمها عملية خاصة بالكبار. وأنهم، إلى حد كبير، يلتقطون اللغة أي يكتسبونها، فهذه قدرة لا تختفي مع النضج.

وعند تعلم اللغة يلعب تصحيح الأخطاء دورا كبيرا إذ يصحح الدارس مسارات التعلم.

واكتساب اللغة يتم عادة في المجتمع الذي يتحدث هذه اللغة. حيث يتعرض الفرد لفرص متعددة وبشكل مستمر يتصل فيه بالناطقين بهذه اللغة يوما بعد يوم. وبذلك يمتص تراكيبها ويستوعب مفاهيمها وينغمس في ثقافة هذا المجتمع، فيدرك بما لديه من حس لغوي دلالات كل كلمة. وتُبنى عنده السليقة اللغوية التي تيسر له استعمال اللغة بشكل تلقائي غير مقصود.

هذا في الوقت الذي يجري فيه تعلم اللغة عادة بين جدران الفصول وفي بيئة غير تلك التي تتحدثها. ويتم هذا بالطبع بشكل مقصود وبطريقة منظمة تعتمد على مبدأ الانتقاء.

وهذا بالطبع لا ينفي وجود حالات يتم فيها اكتساب اللغة في غير بيئتها. كما يتم تعلم اللغة في بيئتها.. إلا أنها حالات شاذة لا يقاس عليها. العبرة إذن هي بالموقف التعليمي الذي يمر به الفرد والمحيط الاجتماعي الذي يتصل به والاستخدام الفعلي للغة في مواقف حية..

الفصل الثالث

موقع العربية في المجتمع المعاصر

جدارة العربية في أن تُعلَّم :

الظاهرة التي لا يخطىء إنسان في ملاحظتها عندما نتحدث عن تعليم اللغات الأجنبية في المجتمع العالمي المعاصر هي إحساس هذا المجتمع بجدارة اللغة العربية في أن تعلم، واستعداده لبذل الجهد وتقديم الامكانيات لتعليمها.

ولقد أشار إرڤنج (Irving, 26, p. 289) إلى هذه الجدارة عندما كان يتحدث عن قدرة العربية على الاشتقاق والتوليد وخصوبة المفردات فيها بحيث يمكن عن طريق جذور الكلمات صوغ ما يراد صوغه والتعبير على مستويات مختلفة من دقة الأداء وتفاوت المعنى.

يقول إرڤنج :

«إن هذه الجذور الشتى، وما يمكن أن يطرأ عليها من تغييرات تعز على الحصر تجعل من العربية إحدى اللغات العظمى في العالم أجمع، ومن أجل هذا **فهي جديرة بأن تُعلَّم**، إنها بحق إحدى اللغات الكلاسيكية العظيمة وتقف بجدارة على نفس مستوى كل من اليونانية والسنسكريتية».

وتستمد اللغة العربية هذه الجدارة لأن تعلم من خلال عدة مصادر، يمثل كل منها حافزا لتعلم هذه اللغة ودافعا لتعلمها.

الدوافع الدينية لتعلم العربية :

إنها جديرة بأن تعلم لما لها من مكانة دينية فريدة تتميز بها.

إن العربية هي المظهر اللغوي لكتاب المسلمين الخالد القرآن الكريم. ولقد أنشأ هذا بين

اللغة العربية والاسلام صلات يَعِز حصرها ويصعب تعدادها. كما جعل هذا من تعلم العربية وتعليمها واجبين لا يسقطان عن مسلم.

صحيح أن المسلمين من غير العرب يستطيعون الاتصال بالقرآن الكريم من خلال الترجمة إلا أنه من الصحيح أيضا أن القرآن الكريم قرآن بلفظه ونصه.. إن إعجاز القرآن اللغوي يجعل من ترجمة ألفاظه أمرا يستحيل على أي إنسان.

وما هذه الترجمات التي يزخر العالم الغربي بها إلا محاولات لنقل أفكاره ومعانيه، لا ألفاظه وأساليبه.

لهذا كله كانت العربية لغة أولى تالية للغات القومية في كثير من البلاد المسلمة.

الموقع الاستراتيجي للعالم العربي :

إنها جديرة بأن تعلم لما لها من أهمية استراتيجية بالنسبة إلى عدد الناطقين بها سواء في العالم العربي أو الإسلامي.

التراث الثقافي العربي :

إنها جديرة بأن تعلم لما تحمله للإنسانية من تراث ثقافي كبير، إن من الثابت تاريخيا وحضاريا أن العربية قد حملت أمانة نقل علوم اليونان وفلسفتها إلى العالم أجمع في عصوره الوسطى وفي أكثر فتراته ظلاما.

لقد استوعبت العربية بجدارة كلا من التراثين العربي والإسلامي. ولقد عبر عن هذه الحقيقة أنور شحنة (Chejne, A, 23, p. 3) بقوله :

«منذ العصور الوسطى، واللغة العربية تتمتع بعالمية جعلت منها إحدى لغات العالم العظمى على نفس المستوى الذي حظيت به كل من اليونانية واللاتينية والإنجليزية والفرنسية والإسبانية والروسية، ولا يعزى هذا إلى عدد متكلميها فحسب، بل أيضا إلى المكانة التي تشغلها في التاريخ والدور الذي لعبته فيه».

وللعالمية التي أشار إليها أنور شحنة مظاهر كثيرة. لعل من أهم مظاهرها انتشارها في عدد كبير من دول العالم حيث كانت لغة العالم الاسلامي من تخوم الصين إلى سواحل المغرب وشبه جزيرة إيبيريا. ومن سواحل البحر الأسود ومشارف جنوب أوربا إلى سواحل المحيط الهندي

وأواسط إفريقيا. ومن مظاهر عالميتها أيضا، تأثيرها الكبير في عدد كبير من اللغات وهو تأثير يتعدى المفردات إلى الصيغ والدلالات. بل يتعدى هذا كله إلى الدرجة التي جعلت بعض اللغات تتخذ شكلها من الحرف العربي.

ولقد كانت العربية لغة العلوم في العصور الوسطى حيث نقلت ما أبدعه العلماء المسلمون في الطبيعة والكيمياء والرياضيات والفلك وغيرها..

حقا.. إن العربية وعاء حضارة واسعة النطاق، عميقة الأثر.. ممتدة التاريخ.

الطاقات البيانية في اللغة العربية :

إنها جديرة بأن تُعلَّم لما تتمتع به من صفات وتستأثر به من خصائص سواء في المفردات أو التراكيب أو في القدرة على التعبير على المعاني واستيفائها أو من حيث تأثيرها على لغات أخرى كثيرة.

ويكشف جوانب العظمة في هذه اللغة كثير من المفكرين سواء منهم من ينطق العربية ومن لا ينطق بها. ومن هؤلاء على سبيل المثال لا الحصر من يقول (Patai, R. 29, p. 48).

«إنني أشهد من خبرتي الذاتية أنه ليس ثمة من بين اللغات الكثيرة التي أعرفها لغة تكاد تقرب من العربية سواء في طاقتها البيانية، أو في قدرتها على أن تخترق مستويات الفهم والإدراك، وأن تنفذ وبشكل مباشر إلى المشاعر والأحاسيس تاركة أعمق الأثر فيها. وفي هذا الصدد فليس للعربية أن تقارَن إلا بالموسيقى».

إن هذه الاعتبارات جميعها جعلت تعليم اللغة العربية يشهد تقديرا واسع النطاق على كل المستويات مما لا سبيل للإفاضة فيه في هذا الكتاب.

وحسبنا في هذا الصدد أن نذكر أن العربية كانت لغة المسلمين والمسيحيين في الأندلس حتى وقت قريب، ولا أدل على ذلك من الشكوى التي أطلقها «ألفرد» القرطبي أحد قساوسة النصارى في الأندلس ينقلها بنصها حمد بن ناصر الدخيل من كتاب تاريخ الفكر الأندلسي للمستشرق الاسباني «بألنثيا» المتوفى سنة 1949 م يقول ألفرد : إن إخواني في الدين يجدون لذة في قراءة شعر العرب، وحكاياتهم، ويقبلون على دراسة مذاهب أهل الدين والفلسفة المسلمين لا ليردوا عليها وينقضوها، وإنما لكي يكتسبوا من ذلك أسلوبا عربيا جميلا صحيحا. وأين نجد الآن واحدا من غير رجال الدين يقرأ الشروح اللاتينية التي كتبت على الأناجيل المقدسة ؟ ومن سوى رجال الدين يعكف على دراسة كتابات الحوارين. وآثار الأنبياء والرسل ؟ ياللحسرة ! إن

الموهوبين من شبان النصارى لا يعرفون اليوم إلا لغة العرب وآدابها. ويؤمنون بها ويقبلون عليها في فهم. وهم ينفقون أموالا طائلة في جمع كتبها، ويفخرون في كل مكان بأن هذه الآداب حقيقة، جديرة بالإعجاب. فإذا حدثتهم عن الكتب النصرانية أجابوك في ازدراء بأنها غير جديرة بأن يصرفوا إليها انتباههم. يا للألم! لقد أنسى النصارى حتى لغتهم. فلا تكاد تجد في الألف منهم واحدا يستطيع أن يكتب إلى صاحبه كتابا سليما من الخطأ. فأما عن الكتابة في لغة العرب، فإنك واجد فيها عددا عظيما يجيدونها في أسلوب منمق. بل هم ينظمون من الشعر العربي ما يفوق شعر العرب أنفسهم فنا وجمالا».

موقع العربية دوليا :

لم تكن العربية ذات شأن في المحيط الدولي باستثناء موقعها في المجتمعات الإسلامية بوصفها لغة عقيدة..

أما الآن فقد أخذت العربية مكانتها بين لغات العالم المعاصر واعترف بها لغة رسمية تستخدم في الهيئة العامة للأمم المتحدة وفي منظماتها.

ولقد أصدرت الجمعية العامة للأمم المتحدة قرارها رقم 3190 (د — 28) الجلسة العامة رقم 2206 في ديسمبر سنة 1973 وينص على ما يلي :

الجمعية العامة :

إذ تدرك ما للغة العربية من دور هام في حفظ ونشر حضارة الإنسان وثقافته.

وإذ تدرك أيضا أن اللغة العربية هي لغة تسعة عشر عضوا من أعضاء الأمم المتحدة، وهي لغة عمل مقررة في وكالات متخصصة ؛ مثل منظمة الأمم للتربية والعلوم والثقافة؛ ومنظمة الأمم المتحدة للأغذية والزراعة ؛ ومنظمة الصحة العالمية ؛ ومنظمة العمل الدولية، وهي كذلك لغة رسمية ولغة عمل في منظمة الوحدة الإفريقية.

وإذ تدرك ضرورة تحقيق تعاون دولي أوسع نطاقا، وتعزيز الوئام في أعمال الأمم وفقا لما ورد في ميثاق الأمم المتحدة.

وإذ تلاحظ مع التقدير ما قدمته الدول العربية الأعضاء من تأكيدات بأنها ستغطي، بصورة جماعية، النفقات الناجمة عن تطبيق هذا القرار خلال السنوات الثلاث الأولى. **تقرر إدخال اللغة العربية ضمن اللغات الرسمية ولغات العمل المقررة في الجمعية العامة ولجانها الرئيسية، والقيام بناءاً عليه بتعديل أحكام النظام الداخلي للجمعية العامة المتصلة بالموضوع».**

الفصل الرابع

خصائص اللغة العربية

أهمية الإلمام بخصائص اللغة :

من ألزم متطلبات العمل لمعلم اللغة الثانية أن يكون على علم بخصائص هذه اللغة وما يميزها عن غيرها من اللغات.. فهذا من شأنه أن يساعده :

1 – على تقديم المادة اللغوية المناسبة.

2 – على تعرف مواطن الصعوبة أو السهولة المتوقعة عند تعليم هذه اللغة لأبناء لغته.

3 – على إجراء دراسات حول التقابل اللغوي بين هذه اللغة وغيرها من لغات.

4 – على توضيح نظام اللغة وشرحه لطلاب المستويات المتقدمة في برامج تعليمها للناطقين بلغات أخرى.

5 – على فهم الظواهر اللغوية المختلفة التي قد يتحير أمامها.

ومع ضرورة إلمامه بنظام اللغة الثانية إلا أنه غير مطالب بشغل الدارسين به خاصة في المستويات المبتدئة فمستواهم اللغوي لا يسمح بذلك فضلا عن حاجتهم لتعلم كيفية استخدام اللغة وليس فلسفة نظامها..

من هنا رأينا أن نقدم موجزا لأهم خصائص العربية أخذا في الاعتبار أن تفصيل الحديث اللغوي ليس من مسؤوليات هذا الكتاب. ولمن شاء المزيد فعليه الرجوع إلى كتب اللغة.

والحديث عن خصائص العربية لا يعني أنها تنفرد بهذه الخصائص. ولكن المقصود هنا أن هذه الخصائص تظهر في العربية بصورة متميزة، وأنها تجتمع في لغة واحدة. وفيما يلي أهم خصائص العربية.

الخصائص العامة للعربية * :

إن العربية :

1 - **لغة اشتقاق** : إن ظاهرة الاشتقاق أكثر وضوحا في العربية. والاشتقاق معناه أن للكلمة ثلاثة أصول (جذر Stem) ، وأنها تتمثل في عائلة من الكلمات بعضها أفعال، وبعضها أسماء وبعضها صفات. ومن هذا الجذر نستطيع بناء عدد كبير من الكلمات.

2 - **لغة غنية بأصواتها** : يقول العقاد، رحمه الله، في ذلك «ليست الأبجدية العربية أوفر عددا من الأبجديات في اللغات الهندية الجرمانية أو اللغات الطورانية أو اللغات السامية، فإن اللغة الروسية، مثلا، يبلغ عدد حروفها خمسة وثلاثين حرفا، وقد تزيد ببعض الحروف المستعارة من الأعلام الأجنبية عنها. ولكنها على هذه الزيادة في حروفها لا تبلغ مبلغ اللغة العربية في الوفاء بالمخارج الصوتية على تقسيماتها الموسيقية لأن كثيرا من هذه الحروف الزائدة إنما هو حركات مختلفة لحرف واحد، أو هو حرف واحد من مخرج صوتي واحد تتغير قوة الضغط عليه على حد قول عباس محمود العقاد.

3 - **لغة صيغ** : بناء الصيغ مع الاشتقاق أساسان لتوليد المفردات وإثراء اللغة. ويقصد ببناء الصيغ أنه يمكن تشكيل قدر كبير من الصيغ من أصل واحد.

4 - **لغة تصريف** : وفي العربية قد يتغير حرف بحرف آخر كان يترتب عليه الثقل. فكلمة «ميزان» كان حقها أن تكون «موزان» فتغيرت وصارت «ميزان» تجنبا للثقل.

5 - **لغة إعراب** : الإعراب أساس المعنى. ويقصد بالإعراب أن للغة قواعد في ترتيب الكلمات وتحديد وظائفها وضبط أواخرها. وهذا مما يساعد على دقة الفهم.

6 - **لغة غنية في التعبير** : يقصد بذلك تزايد مترادفاتها كما يقصد به أن حرية الرتبة أعطت اللغة غنى في التعبير فمن الممكن تقديم الخبر والمفعول به..... إلخ.

7 - **لغة متنوعة أساليب الجمل** : إن العربية ذات أنماط مختلفة للجملة. فهناك الجملة الإسمية والجملة الفعلية وهناك الجملة الخبرية والجملة الإنشائية. وهناك الجملة الاستفهامية والجملة الدعائية.. وغير ذلك من أنماط الجمل التي تتميز العربية بسعتها.

8 - **لغة تتميز بظاهرة النقل** : تتميز اللغة العربية بظاهرة النقل بالنسبة لوظائف المفردات والجمل. فالمعنى الواحد يمكن التعبير عنه بصيغة، ثم يعبر عنه بصيغة أخرى.

9 - **لغة غنية بوسائل التعبير عن الأزمنة النحوية** : إن الزمن النحوي يمكن التعبير عنه بأكثر

* يتوجه الكاتب بالشكر للدكتور تمام حسان على تزويده بأفكار هذا القسم في أثناء مناقشة معه.

ريفة. فمن الممكن استعمال النواسخ الفعلية مع الأفعال، وكذلك بعض الحروف الخاصة بتغيرات الزمن.

10 - **لغة تزاحمها العامية** : تشترك لغات العالم في هذه الظاهرة. إلا أن العربية نظرا لتاريخها العريق ولسعة انتشارها بين شعوب مختلفة اللغات، قد تباعدت فيها المسافة بين العربية الفصحى والعاميات.

ظواهر الكتابة العربية :

يقصد بظواهر الكتابة العربية تلك السمات التي تتميز بها اللغة العربية عند رسم حروفها وكتابة كلماتها. وقد جرى العرف في برامج تعليم اللغة العربية، سواء في إعداد المواد التعليمية أو في التدريس على التركيز على بعض الظواهر التي نشير إليها بإيجاز فيما يلي :

1 ـ شكل الحروف :

يقصد بشكل الحروف وضع الحركات القصيرة (فتحة وضمة وكسرة). والملاحظ في بعض كتب تعليم القراءة إغفال شكل الحروف تماما، وفي بعضها الآخر شكل كامل لها، ونرى في هذا الصدد التدرج في شكل الحروف حتى تنتهي مرحلة تعليم القراءة والكتابة بنصوص منتقاة من المجتمع الخارجي دون تدخل في شكلها.. إننا نرى أن يقتصر الشكل على الحروف التي يحتمل مع قراءتها اللبس.

2 ـ تجريد الحروف :

يقصد بتجريد الحروف استخلاص صفاته من بين مجموعة من الكلمات التي يشترك فيها هذا الحرف وعزله عن غيره من الحروف، بحيث يمكن التعرف عليه منفردا أو ضمن حروف أخرى. ويأتي التجريد على نوعين : تجريد له من حيث الصوت أي نطقه مع الحركات المختلفة. ـ وتجريد له من حيث الرسم أي طريقة كتابته في المواضع المختلفة من الكلمة (في الأول والوسط والآخر).

وفيما يلي عدد من المبادىء التي يمكن أن يسترشد بها في تجريد الحروف :

أ - ينبغي أن يتأخر تجريد الحروف قليلا حتى يتوفر عدد كاف من الكلمات التي تعرض صورا مختلفة لعدد من الحروف يكفي تجريده بانتظام في كل درس بعد ذلك.

ب - ليس من الضروري الالتزام بالترتيب الألفبائي للحروف العربية. العبرة في التجريد هنا أن يتوفر للحرف المراد تجريده كلمات وردت فيها صوره المختلفة في دروس سابقة.

ج — ينبغي أن يقتصر اختيار الكلمات التي يتم من خلالها التجريد على تلك التي تعلمها الدارس وأَلِفها. إن تجريد الحرف في كلمات جديدة غريبة على الدارس سوف يجمع عليه صعوبتين.

د — ينبغي أن يقع الحرف المقصود تجريده في أول الكلمة سواء عند تجريده صوتا، أو تجريده رسما. وذلك حتى يسهل لفت نظر الدارسين إلى كل من الحرف والصوت والحركة.

3 — الشَّدَّة :

الشَّدة ظاهرة من ظواهر الكتابة العربية. وتعني ضم حرفين متماثلين في حرف واحد. مثل الدال في كلمة شدَّ أو عدَّ. فأصلها شدد وعدد.

4 — أل الشمسية والقمرية :

يلزم قبل تدريس أل «الشمسية» أن يكتسب الدارس مهارة تعرف الشدة ونطقها نطقا صحيحا. ذلك أن أل «الشمسية» كما نعلم لا تنطق وأن الحرف الذي بعدها يكون مشددا، بينما تنطق أل «القمرية» لاما ساكنة. ومن ثم نوصي بالبدء بتدريس أل «القمرية» لعدم إحداث تغييرات على الكلمات التي تدخل عليها أل «القمرية».

5 — تشابه الكثير من الحروف :

هذه ظاهرة قد توجد في لغات أخرى. إلا أن العربية تمتاز بكثرة التشابه بين الحروف إلى درجة تجعل من العسير على الطالب أحيانا أن يميز بينها. ويمكن التمييز بين المجموعات التالية من حيث الرسم :

أ — المجموعة الأولى : ب / ت / ث / ن / ى / ف / ق / ك / ل

ب — المجموعة الثانية : ج / ح / خ / ع / غ

ج — المجموعة الثالثة : د / ذ / ر / ز / و

د — المجموعة الرابعة : س / ش / ص / ض / ط / ظ

هـ — المجموعة الخامسة : م / هـ / أ

وواضح أن بين حروف كل مجموعة شكلا من أشكال الكتابة.

ـــ التاء المفتوحة والمربوطة :

من ظواهر الكتابة العربية كتابة التاء بطريقتين مفتوحة ومربوطة وينبغي تصميم بعض التدريبات للتمييز بينها نطقا وكتابة.

7 ـــ التنوين :

يقصد بالتنوين النون الزائدة الساكنة التي تتبع الآخر نطقا لا كتابة ويرمز إليها في الكتابة بضمة ثانية بعد ضمة الرفع وبفتحة ثانية بعد فتحة النصب وبكسرة ثانية بعد كسرة الجر.

8 ـــ المَد :

ويقصد به كل واو قبلها ضمة مثل «يقول»، وكل ياء قبلها كسرة مثل «يسير»، وكل ألف ولا يكون ما قبلها إلا مفتوحا مثل «صاد».

9 ـــ أصوات تنطق ولا تكتب :

من ظواهر الكتابة العربية أيضا وجود أصوات في بعض الكلمات ينطقها الفرد ولكن لا يكتبها مثل ألف المد بعد الهاء في اسمي الإشارة (هذا/هذه).

10 ـــ حروف تكتب ولا تنطق :

كذلك توجد حروف في بعض الكلمات يكتبها الفرد لكنه لا ينطقها مثل : الألف في الفعل الماضي : سمعوا.

الحرف العربي وضرورته :

درجت بعض برامج تعليم العربية على تعليم اللغة العربية بالحرف اللاتيني. ويشيع هذا في برامج تعليم العاميات. فبدلا من أن يتعلم الطالب جملة. «من أين أنتَ ؟ » بالحرف العربي يتعلمها هكذا : min ayna anta ?

ومنطلق هذه البرامج هو تسهيل تعلم العامية حتى يستطيع الدارس التخاطب بها، إذ لا يهمه القراءة بالعربية. فضلا عن تجنب مشكلات الكتابة العربية، كما يقول أصحاب هذه البرامج. إذ أن للحرف العربي الواحد أكثر من شكل (في أول الكلمة ووسطها وآخرها ثم شكله وهو مستقل). كما أن هذا يجنب الطالب مشكلة شكل الحرف (فتحة وضمة وكسرة).

هذه الحجج المختلفة مردود عليها. ومن اللازم في رأينا أن **نُعلِّم العربية بالحرف العربي وحده** وليس بأي حرف سواه. ولنا في هذا مبررات نوجزها فيما يلي :

1 – عدم وجود نظام واحد أو عرف مشترك بين الكتب المختلفة فيما يختص بطريقة التعبير عن الأصوات العربية. ففي بعض الكتب مثلا يعبر عن صوت « الخاء » بهذه الحروف (kh) وفي بعضها الآخر يعبر عنه بهذا (X). ولاشك أن تعدد هذه الطرق يجعل الدارس في حَيْرة. وقد يشوه نطقه للكلمة العربية إذا أتيحت له فرصة الاطلاع على كتب ذات طرق مختلفة للتعبير عن أصوات اللغة العربية.

2 – عدم الثبات على الطريقة التي يتبناها برنامج معين أو كتاب من كتب تعليم العربية. ووجود أخطاء مطبعية لا تتدارك في حينها، يجعلان الأمر مختلطا على الطالب في نطق الكلمة.

3 – إن استخدام الحرف اللاتيني دعوة مسمومة، استهدفت في المقام الأول ضرب الثقافة الإسلامية في أهم أركانها وهو اللغة.. إن في استخدام الحرف اللاتيني في كتابة الأصوات العربية عزلا للإنسان المسلم عن قرآنه العظيم، وعن كتابه المقدس، وعن تراثه العريق، وزجا له بعد ذلك في أحضان الثقافة الغربية بعد التمكن من استخدام حروفها.

4 – إن تجارب الدول الإسلامية التي تُكتب لغتها بالحرفين (العربي واللاتيني) تجمع على أن استخدام الحرف العربي أفضل لها. إذ فيه من الحروف ما يعبر عن أصوات كثيرة ليس في الحروف اللاتينية مقابل لها مثل خ/ذ/ط.. إلخ.

5 – قد يتعرض الدارس الذي يتعلم بالحرف اللاتيني وحده إلى مواقف خطرة (خطر، أو ممنوع الاقتراب...) أو حرجة (مثل دورة مياه للسيدات) أو توجيهية (اتجه يمينا) فيعجز عن قراءتها إذ إنها بالحروف العربية فيحدث له ما يحدث.. !

6 – إن تعليم الدارس اللغة العربية بالحرف اللاتيني يفقده القدرة على الاتصال بالصفحة المطبوعة باللغة العربية، فلا يقرأ جرائدنا ولا يستمتع بتراثنا.

7 – وأخيرا فإن الحرف العربي ليس مجرد أداة اتصال. إنه فن بكل ما تحمله الكلمة من تذوق هذا الفن أو إبداعه.

علِّم العربية بالعَربية وليس بغيرها.

الفصل الخامس

مستويات تعلم وتعليم العربية

مشكلة اختيار اللغة :

اختيار اللغة التي نعلمها في برنامج لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى مشكلة.. بل ومشكلة كبيرة. ولقد يتصور البعض أن الأمر لا يعدو مجرد قرار بتعليم لغة كذا وتفضيلها على كذا.. والأمر أصعب من هذا. وذلك لأمرين : أولهما تعدد مستويات العربية. وثانيهما اختلاف طبيعة البرامج.

وسوف نعرض لهذه المشكلة بادئين بالحديث عن مستويات العربية. ومستويات تعليمها ثم حجج أنصار كل فريق، ثم رأينا في القضية.

مستويات اللغة العربية :

اللغة العربية، شأن أي لغة أخرى، ذات مستويات في استخدامها. فعلى المستوى الرأسي نجد مستويين. أولهما : لغة التراث. وثانيهما : لغة الحياة المعاصرة. وعلى المستوى الأفقي نجد مستويات مختلفة. منها ما يخص المثقفين، ومنها ما يخص أوساط المثقفين. ويمكن أن نميز هنا بين مستويين رئيسيين لتعليم العربية كلغة ثانية : أولهما المستوى اللغوي التخصصي ويقصد به تدريس اللغة لأهداف خاصة. كأن ندرس العربية للمشتغلين بمهن أو حرف معينة، ويستهدفون من تعلم العربية اكتساب المهارات اللغوية المناسبة لهذه المهن أو الحرف[1]. وفي مقابل هذا المستوى اللغوي التخصصي يوجد مستوى آخر هو المستوى اللغوي العام.

ويقصد به تزويد الدارس بالمهارات اللغوية التي تلزمه لمواجهة مواقف الحياة العامة كأن

---

(1) سوف يرد الحديث التفصيلي عن العربية التخصصية في فصل تال إن شاء الله.

يتصل بوسائل الإعلام العربية المختلفة، قراءة أو استماعا أو مشاهدة. وكأن يطلب طعاما معينا أو شرابا يريده.

وهذا بالطبع يثير قضية أخرى هي نوع اللغة التي ينبغي أن تُعلَّم في هذا المستوى العام. هل هي العامية، لغة التخاطب اليومي بين الناس ؟ أو هي الفصحى المعاصرة، لغة الاتصال الرسمي كلاما وكتابة ؟ أو هي فصحى التراث المرتبطة بمصادر الثقافة الإسلامية الأولى ؟

ولكن ماذا يُقصد بفصحى التراث ؟ وماذا يقصد بالفصحى المعاصرة ؟ ولماذا نؤيد تعليم الفصحى المعاصرة ونرفض تعليم العامية ؟

فصحى التراث :

يطلق اصطلاح فصحى التراث على نوع من اللغة أقرب إلى المجال الديني والأدبي المتخصص منه إلى مجال الحياة العامة. ويشيع هذا النوع من اللغة في الكتابات الدينية والأدبية القديمة، والشعر العربي في عصوره المتقدمة. وهذه اللغة أنسب للدارسين الذين لا يبتغون من تعلم العربية إلا قراءة الثقافة العربية والإسلامية، وكتب الأدب العربي القديم. ومن هؤلاء الدارسين المستشرقون والمشتغلون بالمجال الديني في دول العالم الإسلامي وغيرهم ممن لا يؤملون في الاتصال الفعلي المباشر بالناطقين بالعربية.

الفصحى المعاصرة :

اللغة التي ندعو إلى تعليمها هي الفصحى المعاصرة. أو كما يطلق عليها الخبراء « العربية المعيارية المعاصرة ». ويقصد بها **تلك اللغة التي تُكتب بها الصحف اليومية، والكتب والتقارير والخطابات، وتلقى بها الأحاديث في أجهزة الاعلام، ويتحدث بها المسؤولون في لقاءاتهم العامة، والخطباء في خطبهم، وتدار بها الاجتماعات الرسمية، وتؤدى بها بعض المسرحيات خاصة المترجم منها، وغير ذلك من مواقف تستخدم فيها الفصحى لغة للفهم والإفهام**. ومع رفضنا لتعليم العامية ودعوتنا إلى تعليم الفصحى المعاصرة إلا أن لنا وقفة يشوبها الحذر.. ويصدر هذا الحذر من عدة عوامل :

أ - إن العربية المعاصرة قد انحرفت كثيرا عن مستويات الفصحى ومعاييرها كما جاءت في القرآن الكريم الذي هو معيار البلاغة.

ب - اختلاف مستويات الاتصال اللغوي، فالكتابات المعاصرة مختلفة. منها ما هو أدب

ومنها ما هو علم ومنها ما هو فن. وهذا طبعا يؤثر على اختلاف مستويات الفصحى المعاصرة، فضلا عن أنه في داخل المجال الواحد تتعدد المستويات.

ج - إن الفصحى المعاصرة قاصرة على الاستخدام في المنطقة العربية. والمسلمون غير الناطقين بالعربية لا يهم الكثير منهم تعلم الفصحى المعاصرة التي تشيع في البلاد العربية. إن ما يهم هذا القطاع هو قراءة القرآن الكريم والاتصال بالتراث الإسلامي أولا.

د - إن ثمة قدرا كبيرا من المفردات العربية المستخدمة في لغات الشعوب المسلمة غير الناطقة باللغة العربية، ويقدر ذلك بنسبة تتراوح بين 30 - 50% وليتحقق من ذلك دارسو اللغات الآتية : الفارسية، والأردو، والسواحلية، والماليزية والتركية والهوسا وغيرها.

لماذا نرفض تعليم العامية ؟

أقرر في مستهل هذا الحديث أن العامية واقع لا مفر منه.. هي أداة الاتصال بين الناس وليس لكاتب أن يتصور اختفاءها في زمن قريب.. ولا يعدو الأمر وراء إنكارها في رأينا، أن يكون تجاهلا لواقع يفرض نفسَه، أو تسرعا في إصدار الأحكام العلمية أو مزايدة لهدف..

ومع تسليمنا بهذا.. إلا أن لنا بخصوص تعليمها للناطقين بغير العربية موقفا واضحا.... مؤداه أن يقتصر تعليمها على البرامج الخاصة التي تضم نوعية من الدارسين الذين تفرض ظروفهم تعلم عامية إحدى البلاد العربية. أما البرامج العامة لتعليم العربية فنرفض استخدام العامية فيها..

ويصدر رفضنا لتعليم العامية في البرامج العامة لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى عن اعتبارات دينية وقومية وتربوية ولغوية، نجملها فيما يلي :

1 ـــ **الاعتبارات الدينية** : إن العامية لا تساعد على الاتصال بالحرف العربي المطبوع. ومن ثم يعجز متعلموها عن قراءة القرآن الكريم وكتب الحديث النبوي الشريف وغيرهما من كتب التراث الإسلامي.

2 ـــ **الاعتبارات القومية** : إن العامية تفرق بين الشعوب العربية. وتقطع من روابط الفكر ما كان من شأنه توحيد الاتجاه، وتدعيم الصلات بين أبناء الوطن العربي.

3 ـــ **الاعتبارات التربوية** : ثبت من دراسة أجراها الصديق الدكتور حمدي قفيشة في

أمريكا أن الدارسين الذين يبدأون بتعلم الفصحى يكونون أقدر على تعلم العامية (الخليجية في هذه الدراسة) أسرع من الذين يبدأون تعلم العامية (الخليجية) ثم يتحولون إلى دراسة الفصحى.

4 ـــ **الاعتبارات اللغوية** : العامية أضيق لفظا وفكرا من الفصحى. وإذا بدا أمامنا قصور عن التعبير عن بعض المفاهيم بالفصحى. فليس في العامية غالبا من يجبر هذا القصور. والآن.. لعلك تدرك معنا أسباب الحرص على تعليم اللغة العربية الفصحى...

مستويات تعلُّم العربية :

إن تعلُّم لغة ثانية يعني أن يكون الفرد قادرا على استخدام لغة غير لغته الأولى التي تعلمها في صغره، أو كما يطلق عليها اللغة الأم، أي قادرا على فهم رموزها عندما يستمع إليها،ومتمكنا من ممارستها كلاما وقراءة وكتابة. وبعبارة أخرى نقول إن تعلم اللغة يتم على مستويين : أولهما استقبال هذه اللغة. وثانيهما توظيف هذه اللغة. وعلى سبيل التفصيل يمكننا القول : إن المتعلم الجيد للعربية كلغة ثانية هو ذلك الذي يصل، بعد جهد يبذله في تعلم هذه اللغة إلى المستوى الذي يمكنه من :

1 ـــ **إلْف الأصوات العربية والتمييز بينها** : وفهم دلالاتها والاحتفاظ بها حية في ذاكرته. ويتطلب الوصول إلى هذا المستوى أن يكون الدارس ذا قدرة على تعرف التمييز الصوتي كما يسميها كارول «القدرة على الرموز الصوتية».

2 ـــ **فهم العناصر المختلفة لبنية اللغة العربية وتراكيبها** : والعلاقات التي تحكم الاستخدامات المختلفة لقواعد اللغة. ويتطلب الوصول إلى هذا المستوى أن يكون الدارس قادرا على فهم الوظائف المختلفة للتراكيب اللغوية وإدراك العلاقة بينها كما يسميها كارول «بالحساسية النحوية».

3 ـــ **استقراء القواعد العامة التي تحكم التعبير اللغوي** : والتمييز بين الدلالات المختلفة للكلمة الواحدة والمعنى المتقارب للكلمات المختلفة. إن لاستخدام الكلمات أسسا وقواعد، فضلا عن تعدد مستويات هذا الاستخدام وتباينه من كاتب لكاتب ومن مؤلف لآخر. ومتعلم العربية الجيد هو الذي يستطيع استقراء هذه الأسس والقواعد، وتعرُّف الفرق بين المستويات المختلفة للاستخدام اللغوي. ويتطلب الوصول إلى هذا المستوى أن يكون الدارس متمتعا بالقدرة على «التعليل الاستقرائي» كما يعبر عنه كارول.

4 ـــ **إلف الاستخدام الصحيح للغة في سياقها الثقافي** : أي أن يدرك الدلالة الصحيحة

للكلمة العربية في ثقافتها، وأن يستخدمها استخداما واعيا بالشكل الذي يستخدمها به الناطقون بالعربية. وتعلُّم العربية كلغة ثانية لا يعني أن تكون لدى الدارس حصيلة هائلة من المفردات فقط، أو وعي كبير بتراكيبها فحسب، وإنما يعني القدرة على استخدام هذا كله استخداما إيجابيا في مواقف الحياة التي يتعرض الدارس لها، في لقائه بمتحدثي العربية، أو في اتصاله بثقافتهم.

مستويات تعلم العربية :

ماذا نعني بالتعليم في هذه الدراسة؟ المفهوم الذي نتبناه هنا لمصطلح التعليم هو أنه عملية إعادة بناء الخبرة restructuring التي يكتسب المتعلم بواسطتها المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم... إنه بعبارة أخرى مجموع الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم عناصر البيئة المحيطة بالمتعلم بمثل ما تتسع له كلمة البيئة من معان من أجل اكتسابه خبرات تربوية معينة.

التعليم في ضوء هذا المفهوم أكثر من مجرد توصيل معلومات إلى ذهن الطالب ثم مساءلته عنها بعد ذلك.

ولنذكر هنا تصور «برونر» Bruner لعملية التعليم. يقول برونر : لنعلم إنسانا في مادة أو علم معين فإن المسألة لا تكون في أن نجعله يملأ عقله بالنتائج، بل أن نعلمه أن يشارك في العملية التي تجعل في الإمكان ترسيخ المعرفة أو بناءها. إننا ندرس مادة لا لكي ننتج مكتبات صغيرة حية عن الموضوع بل لنجعل التلميذ يفكر رياضيا لنفسه. ولينظر في المسائل كما يصنع المؤرخ وليشارك في عملية تحصيل المعرفة. إن المعرفة عملية وليست ناتجا. (جابر عبد الحميد، 2، ص 262).

هذا من حيث مفهوم التعليم بشكل عام. أما مفهوم تعليم اللغة الثانية بشكل خاص فنقصد به : **أي نشاط مقصود يقوم به فرد ما لمساعدة فرد آخر على الاتصال بنظام من الرموز اللغوية يختلف عن ذلك الذي ألفه وتعود الاتصال به.** إنه بعبارة أخرى تعرض الطالب لموقف يتصل فيه بلغة غير لغته الأولى.

والآن : ماذا نفهم من هذا التعريف عندما نتكلم عن تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى؟ نفهم عدة أمور منها :

1 – إن تعليم العربية أكبر من مجرد حشو أذهان الطلاب بمعلومات عن هذه اللغة، أو تزويدهم بأفكار عنها. إنه نشاط متكامل يستهدف ثلاثة أشياء :
   - تنمية قدرات الطالب العقلية.

- تنمية مشاعر الطلاب واتجاهاتهم الإيجابية نحو اللغة العربية وثقافتها.
- اكتساب الطلاب مهارات لغوية معينة.

2 - إن تعليم اللغة نشاط مقصود ينطلق القائم به من تصور مسبق للمهمة التي يقوم بها، والأدوار التي يلعبها. ومن ثم يلزم القيام بها وضع خطة للعمل، ذات أهداف محددة وإجراءات واضحة.

3 - إن تعليم اللغة ليس جهدا ينفرد به شخص أمام آخر.. إنه إعادة بناء الخبرة، وإعادة بناء الخبرة هذه نشاط يتطلب إسهام كل من المعلم والمتعلم.. إنه جهد مشترك وعمل متكامل يحتاج من كل منهما جهدا..

4 - ليست الغاية من تعليم اللغة أن يزود المعلم الطالب بكل شيء وأن يصحب طالبه على امتداد المسيرة فينتظر الطالب منه الرأي في كل موقف. والحل لكل مشكلة والإجابة عن كل سؤال. **إن المعلم الناجح هو الذي يساعد الطالب على أن يفكر بنفسه ولنفسه.**

5 - إن التعليم الجيد للعربية هو ذلك الذي يسهِّل عملية تعلمها، بينما يعتبر التعليم غير جيد عندما يعوق هذه العملية أو يحدثها بأخطاء..

6 - إن أساسيات الموقف التعليمي واحدة، بينما تختلف معالجة هذه الأساسيات. فمناهج الدراسة مختلفة، وطرق التدريس متعددة والمواد التعليمية متنوعة وأساليب التقويم متباينة.. وتنظيم الفصول يأخذ أكثر من شكل.

7 - إن النتائج في منطق تعليم اللغات والثقافات الأجنبية ليست كل شيء.. وإنما تكتسب الوسائل أهمية قدر ما تكتسبه الغايات.. ليست العبرة أن يلقن الطالب معلومات أو معارف.. وإنما المهم أيضا كيف تعلم هذه المعلومات والمعارف.. العملية هدف من أهداف التعليم قدر ما إن الناتج غايته.

المستويات الدراسية :

تعلم أي لغة من اللغات أمر لا يحدث بين يوم وليلة. ومهمة لا تكتمل بين عشية أو ضحاها. إنها عملية تراكمية تتم على مراحل يكتسب الإنسان في كل منها شيئا، حتى يصل إلى ما يرجو الوصول إليه من مستويات الأداء المختلفة في ممارسة هذه اللغة. ولقد اصطلح على تسمية هذه المراحل بالمستويات. هذه المستويات لا ترتبط كثيرا أو قليلا بالمستويات التعليمية التي يقضيها

الطالب في مدرسته. إن المستويات، في ميدان تعلم اللغة الثانية، تعني المراحل التي يقطعها الطالب في تعلمه هذه اللغة، بما فيها من جوانب معرفية أو وجدانية أو مهارية أو نفس حركية (2). ولقد اختلف الكتاب والباحثون في عدد المستويات التي ينبغي أن ينقسم إليها تعليم اللغة الثانية حتى يقرب من مستوى الناطقين بهذه اللغة نطقا وأداء وفهما. فمن الكتاب من يقسِّم هذه المستويات إلى ستة تتفق في عددها مع السنوات الست التي يقضيها الطالب في المرحلتين الإعدادية والثانوية. ومنهم من يقسمها إلى خمسة مستويات ومنهم إلى أربعة مستويات هي : المستوى الابتدائي أو الأوّلي، والمستوى المتوسط، والمستوى المتقدم، والمستوى النهائي.

ومع وجاهة كل من هذه التقسيمات الثلاثة، وبالرغم من وجود مبرر لها، إلا أن العُرف السائد هو تقسم مستويات تعليم اللغة الثانية إلى ثلاثة مستويات : هي الابتدائي والمتوسط والمتقدم. (ولا ينبغي مرة أخرى أن يظن بأن كلمة الابتدائي هنا تشبو إلى المرحلة الابتدائية في السلم التعليمي). إن الفرق بين هذه المستويات الثلاثة هو فرق الدرجة، هو فرق بين مستويات الأداء اللغوي. ويمكن لنا أن نوضح الفرق بين هذه المستويات في عبارة بسيطة : إن المستوى الابتدائي يعبر عن مرحلة تنمية المهارات الأساسية للغة عند الطالب وتمكينه من أن يألف أصواتها وتراكيبها. والمستوى المتوسط يعبر عن مرحلة تثبيت هذه المهارات الأساسية وتوسيع نطاقها وزيادة الثروة اللغوية عند الطالب، أما المستوى المتقدم فيعبر عن مرحلة الانطلاق في الاستخدام اللغوي.

موقع هذه المستويات من السلم التعليمي :

وهنا تثار عدة أسئلة منها : ما موقع هذه المستويات من السلم التعليمي؟ وما نسبة الوقت الذي ينبغي أن يخصص لكل مهارة لغوية فيها؟ وما عدد المفردات التي ينبغي أن يتعلمها في كل منها؟

قدَّم عدد من الكتَّاب والباحثين في ميدان تعليم اللغات الأجنبية تصورات مختلفة لذلك. إلا أنه بالاطلاع على عدد كبير من كتب مرشد المعلم المصاحبة لمناهج تعليم هذه اللغات، وُجِد أن أقرب هذه التصورات إلى الصحة وأكثرها شيوعا هو ذلك الذي يشتمل عليه الجدول التالي :

---

(2) يقصد بالجوانب المعرفية Cognitive Domain
يقصد بالجوانب الوجدانية Affective Domain
يقصد بالجوانب المهارية Psychomotor Domain

جدول (1)

تقسيم المستويات ومضمونها اللغوي

المستوى	موقعه من السلم التعليمي				نسبة المهارات اللغوية				عدد المفردات
	الابتدائية	الاعدادية	الثانوية	الجامعية	استماع	كلام	قراءة	كتابة	
الابتدائي	السنوات الثلاث أو الأربع الأولى	السنتان الأوليان	السنة الأولى	الفصل الدراسي الأول (عام على الأقل)	%40	%40	%15	%5	1000/750
المتوسط	–	–	–	الفصل الدراسي الثاني (عام على الأقل)	%40		%40	%20	1500/1000
المتقدم	–	–	–	الفصل الدراسي الثالث (عامان)	%40		%40	%20	2000/1500

مستوى المبتدئين في تعلم اللغة الثانية كما يبدو من الجدول السابق يمتد ليشمل السنوات الثلاث الأولى من تعليمها لو أنها درست في المرحلة الابتدائية من السلم التعليمي. ويستغرق هذا المستوى نفسه عامين في المرحلة الإعدادية، بينما يستغرق عاما واحدا في المرحلة الثانوية[3]. وأخيرا يستغرق فصلا دراسيا واحدا (ما بين ستة أشهر وعام. ويفضل أن يكون عاما على الأقل)، وذلك في المرحلة الجامعية. أما من حيث نسبة المهارات اللغوية فينبغي أن يستغرق نشاط الطالب في الاستماع إلى اللغة الثانية بنسبة 40% من الوقت المخصص لدراستها. وينبغي أن يستغرق نشاطه في الكلام نفس النسبة. بينما تَقِل نسبة الوقت المخصص للقراءة حتى تصل إلى 15%. وأخيرا نجد الكتابة تشغل نسبة لا تتجاوز 5% من الوقت المخصص لتعلم اللغة في المستوى الابتدائي

(3) يقصد بالمرحلة الابتدائية Elementary stage

يقصد بالمرحلة الإعدادية (أو المتوسطة) Preparatory stage

يقصد بالمرحلة الثانوية Secondary stage

يقصد بالمرحلة الجامعية University Level

وهذا بالطبع يختلف عن مستويات تعليم اللغة وهي ثلاثة : المستوى الابتدائي Beginning Level. والمستوى المتوسط Intermediate Level. والمستوى المتقدم Advanced Level.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه في حالة تدريس اللغة الثانية لأطفال ما قبل سن التاسعة لا يفضل أن يرجأ تعليم القراءة والكتابة. وينقسم الوقت بين مهارتي الاستماع والكلام فقط.

ومن حيث عدد المفردات ؛ فهو كما يبدو من الجدول يتراوح بين 750 و 2000 كلمة في هذا المستوى.

وكما يبدو في الجدول نفسه، ينبغي أن يوزع الوقت المخصص لمهارتي الاستماع والكلام بينهما. بحيث لا يتجاوز 40% من وقت البرنامج وذلك في المستويين المتوسط والمتقدم.

مرونة الاستخدام :

وجدير بالذكر هنا أن هذه التقسيمات مجرد افتراضات تعارف المشتغلون بتعليم اللغة الثانية عليها. ولم يشهد الميدان بعد دراسة تجريبية تفصل في الأمر.. وهذا ببساطة معناه أن الأمر يتوقف في كل برنامج على عدة متغيرات : منها الوقت المخصص للدراسة (كم ساعة في اليوم، وكم يوما أسبوعيا، وكم شهرا يستغرقها البرنامج). ومنها الخبرة السابقة باللغة عند الطلاب. ومنها ظروفهم الشخصية الأخرى، مثل السن والجنس والدوافع والاتجاهات. ومنها مدى التقارب بين اللغة الأولى عند الطلاب واللغة الثانية التي يتعلمها هي هنا العربية، المهم في الأمر أن المعدلات السابقة مجرد اجتهادات ينبغي أن يكون للمعلم الحق في الالتزام بها أو الخروج عليها أو التعديل فيها في ضوء ظروف برنامجه الخاص.

والآن... ما أهداف تعليم العربية كلغة ثانية ؟

أهداف تعليم العربية :

يمكن تلخيص أهداف تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى في ثلاثة أهداف رئيسية هي :

1 – أن يمارس الطالب اللغة العربية بالطريقة التي يمارسها بها الناطقون بهذه اللغة. أو بصورة تقرب من ذلك. وفي ضوء المهارات اللغوية الأربع يمكن القول بأن تعليم العربية كلغة ثانية يستهدف ما يلي :

أ – تنمية قدرة الطالب على فهم اللغة العربية عندما يستمع إليها.

ب – تنمية قدرة الطالب على النطق الصحيح للغة والتحدث مع الناطقين بالعربية حديثا معبرا في المعنى سليما في الأداء.

ج – تنمية قدرة الطالب على قراءة الكتابات العربية بدقة وفهم.

د – تنمية قدرة الطالب على الكتابة باللغة العربية بدقة وطلاقة.

2 – أن يعرف الطالب خصائص اللغة العربية وما يميزها عن غيرها من اللغات أصوات، مفردات وتراكيب، ومفاهيم.

3 – أن يتعرف الطالب على الثقافة العربية وأن يُلم بخصائص الإنسان العربي والبيئة التي يعيش فيها والمجتمع الذي يتعامل معه.

تعليم العربية كلغة أجنبية إذن يعني أن نعلِّم الطالب اللغة، وأن نُعلِّمه عن اللغة، وأن يتعرف على ثقافتها.

الفصل السادس

التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء

مقدمة :

التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، من بين الفروع الأساسية التي يتناولها علم اللغويات التطبيقية، ويهمنا في هذا الكتاب أن يُعطى القارىء فكرة مبسطة عن كل منهما، مع بيان إمكانية الاستفادة منهما في مجال تعليم العربية كلغة ثانية.

التقابل اللغوي :

يقصد بالتقابل اللغوي، أو التحليل التقابلي إجراء دراسة يقارن فيها الباحث بين لغتين أو أكثر، مبينا عناصر التماثل والتشابه والاختلاف بين اللغات، بهدف التنبؤ بالصعوبات التي يتوقع أن يواجهها الدارسون عند تعلمهم لغة أجنبية. وهذا بالتالي يساعد في عدة أمور ؛ منها : تأليف الكتب والمواد التعليمية المناسبة، وإعداد الاختبارات اللغوية المناسبة أيضا. وغير ذلك من المجالات العملية التعليمية.

ويُعتبر هذا الاتجاه في الدراسات اللغوية امتدادا للحركة الرائدة التي قادها روبرت لادو عندما أصدر كتابه « Linguistics Across Cultures » وفيه يقدم منهجا للدراسات التقابلية بين لغتين مبينا كيفية الاستفادة منها في تعليم إحداها. (Lado, R. 28). كان هذا في الخمسينات من هذا القرن. وكان يمثل شكلا عمليا من أشكال الاستفادة بنتائج اللغويات في تعليم اللغات.

ولقد أبرز لادو فائدة الدراسات التقابلية في قوله : إن التجارب العملية أثبتت أن المواد الدراسية التي تم إعدادها على أساس من المقارنة الهادفة بين اللغة الأم واللغة الهدف أدت إلى نتائج إيجابية وفعَّالة في تسهيل تناول اللغة الهدف وفي أقصر مدة ممكنة. ومن الممكن إجراء الدراسات التقابلية على عدة مستويات ؛ منها المستوى الصوتي، والمستوى النحوي، والمستوى التراكيبي، والمستوى الصرفي، والمستوى الدلالي، والمستوى الثقافي.

وهذا النوع من الدراسة يسمى بالتحليل القبلي إذ يقدِّم تصورا افتراضيا للصعوبات التي يُحتمل أن تواجه الطالب عندما يتعلم لغة أجنبية.

يمكن بالطبع أن نتنبأ بالصعوبات التي يمكن أن تواجه الدارس عند تعلمه لغة أجنبية وذلك بإجراء دراسة تقابلية بين اللغة الجديدة (العربية هنا) وبين اللغة الأم عند الدارس. إلا أن هذا المدخل لا يفيد كثيرا في تحديد الصعوبات لأسباب منها :

1 – صعوبة هذا الإجراء إذ من الصعب الحصر الشامل لكل أشكال العلاقة بين لغتين. مما يجعلنا لا نطمئن إلى الفروق التي تكشف عنها هذه الدراسة. ولنتصور باحثا يريد أن يقابل بين العربية والإنجليزية بشكل عام ترى ماذا عليه من مهام ؟

إن مما لا ريب فيه أنه يعجز عن إجراء التقابل بين اللغتين في مختلف المجالات (أصوات، مفردات، تراكيب). من هنا فلا بد أن يختار إحداها. ولنتصور أنه قد اختار التراكيب ترى كيف يحصر بدقة كل أشكال التراكيب في العربية ليقارنها بكل أشكال التراكيب في الإنجليزية ؟ من هنا يشك البعض في جدوى الدراسات التقابلية لعجزها عن استيفاء كل جوانب المقارنة. ومن ثم لا نستطيع الجزم بأن أوجه الفرق التي تكشف عنها دراسة تقابلية معينة تمثل الصعوبات الدقيقة التي يُحتمل أن يواجهها الدارس للعربية.

2 – إن الدراسة التقابلية تبنى على افتراض مؤداه : أن ما تلتقي عنده لغتان لا يمثل صعوبة عند الدارس لإحداها. وما تختلف فيه هاتان اللغتان سوف يمثل صعوبة عند الدارس. وهذا افتراض قد يصدق مرة وقد لا يصدق أخرى. فقد تتوفر للدارس من العوامل ما يجعله يتخطى هذه الصعوبة. ومن ثم لا يواجهها. والخطورة في مثل هذه الدراسات التنبئية أنها قد تفرض علينا متطلبات معينة عند إعداد المواد التعليمية ثم نواجه بغير ما افترضناه.

3 – إن محاولة وضع اختبارات لتحديد الصعوبات التي يواجهها الدارسون في تعلم لغة أجنبية في ضوء أسلوب التحليل التقابلي، يعني ضرورة وضع اختبار للناطقين بكل لغة على حدة. كأن نضع اختباراً للناطقين بالإنجليزية عند تعلمهم العربية. واختباراً آخر للناطقين بالفرنسية عند تعلمهم العربية وهكذا. ذلك أن الصعوبات التي تكشف عنها الدراسات التقابلية تختلف من لغة إلى أخرى. وهذا بالطبع أمر غير منطقي ولا مقبول. بل يستحيل التنفيذ.

تحليل الأخطاء :

في مجال دراسات علم النفس اللغوي يمكن التمييز بين نظريتين تختلف بينهما النظرة للخطأ. النظرية الأولى وتسمى بالنظرية السلوكية. وترى أن احتمال الخطأ يقل، لأن التدريبات النمطية تُثبت المهارة اللغوية، ومن ثم لا مجال لتوقع الخطأ. تعلُّم اللغة في ضوء هذه النظرية أشبه بالعملية الآلية. أما النظرية الثانية فتسمى بالنظرية العقلية، وترى أن تعلم اللغة عبارة عن نشاط عقلي يفترض المتعلم فيه فروضا خاصة باللغة، ويختبرها إلى أن يثبت على وضع فيها. والمتعلم في أثناء هذه العملية يخطىء، والخطأ هنا جزء من عملية التعلم.

لم يعد ينظر إلى متعلم اللغة الأجنبية على أنه إنسان يتخبط في استعمال اللغة بل على أنه مخلوق ذكي يخطو نحو مراحل تعلم اللغة بذكاء وابتكارية، ومن خلال مراحل منطقية منظمة لاكتسابها.

إن الدارس يمر بعمليات من المحاولة والخطأ واختبار لفروض خاصة باللغة ويقترب من نظام اللغة كما يستخدمها الناطقون بها.

ويقودنا هذا إلى تعريف الخطأ وتوضيح الفرق بين زلة اللسان والأغلاط والأخطاء. فزلات اللسان apses معناها الأخطاء الناتجة من تردد المتكلم، وما شابه ذلك. أما الأغلاط mistakes فهي ناتجة عن إتيان المتكلم بكلام غير مناسب للموقف. أما الأخطاء errors فهي ذلك النوع من الأخطاء التي يخالف فيها المتحدث أو المتكلم أو الكاتب قواعد اللغة.

الخطأ إذن هو انحراف عما هو مقبول في اللغة حسب المقاييس التي يتبعها الناطقون بهذه اللغة. ولقد قدمت للخطأ اللغوي تعريفات أخرى كثيرة نستخلص منها عدة مواصفات للاستجابة اللغوية حتى تعتبر خطأ منها :

- مخالفة الاستجابة اللغوية الصادرة من الطالب لما ينبغي أن تكون عليه هذه الاستجابة.
- عدم مناسبة هذه الاستجابة في بعض المواقف.
- تكرار صدور هذه الاستجابات. فما يصدر مرة واحدة لا يُعتبر خطأ، وإنما يعتبر زلة أو هفوة.

وفي ضوء هذا يمكن تعريف الخطأ اللغوي كما يلي : **أي صيغة لغوية تصدر من الطالب بشكل لا يوافق عليه المعلم وذلك لمخالفة قواعد اللغة.**

وتسمى دراسة الأخطاء في أحاديث الطلاب أي كتاباتهم بالتحليل البعدي. إذ أنها تصف ما حدث وليس ما نتوقع حدوثه.

تفيد دراسة الأخطاء في عدة مجالات منها تزويد الباحثين بأدلة عن كيفية تعلم اللغة والأساليب التي يستخدمها الفرد لاكتسابها. كما أنها تفيد في إعداد المواد التعليمية. ووضع المناهج واختيار أساليب التقويم المناسبة.

وتمر دراسة الأخطاء بثلاث مراحل هي :

- **تعرف الخطأ**، ويقصد به تحديد المواطن التي تنحرف فيها استجابات الطلاب عن مقاييس الاستخدام اللغوي الصحيح.
- **توصيف الخطأ**، ويقصد به بيان أوجه الانحراف عن القاعدة، وتصنيفه للفئة التي ينتمي إليها تحديد موقع الأخطاء من المباحث اللغوية.
- **تفسير الخطأ**، ويقصد به بيان العوامل التي أدت إلى هذا الخطأ والمصادر التي يُعزى إليها.

ولقد شهد ميدان تعليم العربية كلغة ثانية دراسات كثيرة حول الأخطاء اللغوية الشائعة عند الدارسين وهم يتعلمون العربية. ولقد كان تركيز هذه الدراسات على الأخطاء الشائعة وليس على الأخطاء الفردية لعدة اعتبارات منها :

- أن الأخطاء الشائعة هي التي تعبر عن ظاهرة تستحق الدراسة.
- أنها هي التي تلقي الضوء بسهولة على أسباب الأخطاء.

فإذا كانت الأخطاء عند مجموعة متجانسة من الدارسين دلَّ ذلك على وجود سبب مشترك تُعزى إليه الأخطاء.

فقد تعزى إلى اللغة القومية عند الدارسين أو إلى المستوى الدراسي الواحد الذي ينخرطون فيه. أو إلى المهنة التي ينتمون إليها. أو إلى المرحلة العمرية التي يشتركون فيها. أو إلى البرنامج الدراسي الواحد الذي ينتظمون فيه. وهكذا.

- كما أن الأخطاء الشائعة هي التي تستحق أن تبنى المناهج على أساسها. وتستأهل الجهد الذي يبذل في سبيل ذلك.

وهناك مدخلان لتفسير الأخطاء : ـــ الأول ويهتم بمصادر الخطأ. وهناك مصدران أساسيان للأخطاء الشائعة. فالخطأ قد يكون نتيجة نقل الخبرة من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية. وهذا النوع من الأخطاء يسمى بأخطاء ما بين اللغات، وقد يكون الخطأ ناتجا عن عجز الدارس عن الاستخدام اللغوي الصحيح في مرحلة معينة من تعلمه هذه اللغة. أي أن الخطأ لا يُعزى إلى عمليات النقل من لغة إلى أخرى قدر ما يُعزى إلى الجهل بقواعد اللغة الجديدة، أو التداخل بينهما في عقل الدارس في مرحلة ما. وهذا النوع من الأخطاء يسمى بالأخطاء التطورية أو أخطاء داخل اللغة ذاتها. أما المدخل الثاني لتفسير الأخطاء فيهتم بتأثير الخطأ. ويقصد بالتأثير هنا دور الخطأ في تشويه الرسالة التي يريد المرسِل إبلاغها.

فعلى المستوى الصوتي، على سبيل المثال، يفرق الباحثون بين نوعين من الخطأ : الخطأ الفونيمي وهو الذي يُغيِّر محتوى الرسالة. كأن ينطق الدارس كلمة «طين» بدلا من «تين». والنوع الثاني ويسمى بالخطأ الصوتي الفوناتيكي وهو الذي لا يُغير محتوى الرسالة. كأن ينطق الدارس اللام مفخَّمة أو مرققة عند نطق لفظ الجلالة (الله).

وهناك تصنيفات أخرى للأخطاء لا محل لذكرها تفصيلا هنا.

وبمثل ما يُوجَّه إلى التحليل التقابلي من نقد، فإن تحليل الأخطاء أيضا لم يخل من نقد. ومن أهم ما يُوجَّه إليه من نقد أن الدارسين يتحاشون عادة إظهار ضعفهم في الاستخدام اللغوي عند كتابة لغة أجنبية أو نطقها. ومن ثم فإن تحليل الأخطاء لا يعطينا صورة منظمة وتصورا واضحا للغة الدارس، إنما هو مؤشر لما استطاع الدارس أن يكتسبه من اللغة، وليس مؤشرا مطلقا لطريقته في استخدامها.

كما أنه لا ينبغي أن يكون تحليل الأخطاء وحده سند المؤلفين في إعداد المواد التعليمية. إذ يقتصر الأمر في هذه الحالة على تقديم برامج أشبه بالبرامج العلاجية من أن تكون تنميةً «لغوية» حقيقية. وأخيرا لا ينبغي أن تعتبر الأخطاء التي يمكن جمعها بأنها ممثلة للمجتمع الأصلي الذي صدرت عنه.

الباب الثاني

أسس منهج تعليم العربية

الفصل السابع

مفهوم المنهج وعناصره

مقدمة :

المنهج Curriculum عنصر أساسي من عناصر العملية التعليمية، إن لم يكن صلبها. والسبب في ذلك أنه يقدم تصورا شاملا لما ينبغي أن يقدم للطالب من معلومات، وما يجب أن يكتسبه من مهارات، وما يمكن أن ينمَّى لديه من قيم واتجاهات. كما أن المنهج يترجم بالفعل الأهداف العامة للتربية، ويقترح الخطوات التي تيسر للمجتمع أن يبني أفراده بالطريقة التي يريدها.

يصدق هذا الأمر على مختلف مجالات التربية وفروعها. فبمثل ما يصدق على تعليم الرياضيات mathematics فإنه يصدق على تعليم اللغات، كما يصدق على غيرها من مجالات.

ولقد اختلط مفهوم المنهج في أذهان الكثيرين. ولعل سبب ذلك تفاوت النظرة إلى أهداف التربية، واختلاف الظروف التي ظهرت فيها كل محاولة لتعريف المنهج.

مفهوم المنهج لغةً :

الأصل الثلاثي لكلمة منهج هو «نهج» ويقال نهج محمد الأمر نهجا «أي أبانه وأوضحه»، ونهج الطريق «سلكه» . والنهج «بسكون الهاء» أي سلك الطريق الواضح.

المنهج إذن خطة لطريق ينبغي أن يسلكه التربويون لتحقيق أهدافهم. والصلة بين مفهوم المنهج لغة ومفهومه اصطلاحا كبيرة. وقد وضحتها كتب المناهج. إلا أن الذي ينبغي أن نقف عليه أولا هو الفرق بين مفهومين للمنهج أحدهما قديم والآخر حديث.

المفهوم القديم للمنهج :

كان يقصد بالمنهج قديما المقرر الدراسي Syllabus الذي يقدم للطلاب في مادة معينة.

فهناك مقرر للجغرافيا. وهناك آخر للتاريخ. وثالث للرياضيات. ورابع للغة.. وهكذا. ولقد ترتب على الأخذ بهذا المفهوم فترة طويلة من الزمن عدة أمور من أهمها :

- توجيه العناية إلى النشاط العقلي والجانب المعرفي فقط دون اهتمام بباقي مجالات النحو.
- الفصل بين المواد الدراسية بعضها وبعض.
- قصر مهمة المعلم على تلقين المعلومات وقيامه بالدور الأكبر في العملية التعليمية فتعليم العربية كلغة ثانية في ضوء هذا المفهوم يقتصر الأمر على تزويد الطالب بمجموعة من المعارف والمعلومات الخاصة باللغة. والتي يقدمها المعلم في حصة معينة مستقلا بذلك عن المواد الأخرى. ومنهج تعليم العربية كلغة ثانية في ضوء هذا المفهوم أيضا، يضيق مجاله، وتتقيد حدوده، وينفصل عن غيره من المناهج، أي المقررات الدراسية الأخرى.

نحو تعريف إجرائي لمنهج تعليم العربية :

والتعريف الاجرائي الذي نقترحه للمنهج في مجال تعليم العربية كلغة ثانية هو : **يقصد بمنهج تعليم العربية كلغة ثانية تنظيم معين يتم عن طريقه تزويد الطلاب بمجموعة من الخبرات المعرفية والوجدانية والنفس حركية التي تمكنهم من الاتصال باللغة العربية التي تختلف عن لغاتهم، وتمكنهم من فهم ثقافتها وممارسة أوجه النشاط اللازمة داخل المعهد التعليمي أو خارجه وذلك تحت إشراف هذا المعهد.**

ويتميز هذا التعريف بما يلي :

1 – أخذه بمبدأ التنظيم والنظر إلى المنهج على أنه نظام فيه تسليم بمبدأ التخطيط واعتبار المنهج تنظيما فرعيا لتنظيم أكبر......

2 – تمييزه بين مفهوم المنهج وعناصر المنهج. فالمنهج في ضوء هذا التعريف ليس هو الخبرات لأن الخبرات هي المحتوى. والمنهج ليس الأهداف. كما أنه ليس الطريقة. وليس التقويم أيضا. فهذه عناصر المنهج ومكوناته ولا تمثل، وهي منفردة مفهوم المنهج.

3 – نظرته الشاملة إلى العملية التعليمية.. فتعليم اللغة العربية في ضوء هذا المنهج ليس قاصرا على تزويد الطلاب بمجموعة من الحقائق والمعلومات حول العربية وإنما هو أيضا تمكينهم من اكتشاف مهاراتها..

4 – تحديده لوظيفة اللغة بأنها تحقق الاتصال بين الناس. وهو هنا يختلف عن المناهج التي تحدد وظيفة اللغة في قراءة التراث..

5– تحديده لجهة المسؤولية في تعليم اللغة. وهي هنا أي معهد علمي يضع الخطة. ويشرف على تنفيذها. سواء داخل جدران المعهد أو خارجه.

6 – النظرة إلى المنهج على أنه وسيلة لا غاية.. إن الطالب لا يحضر إلى المعهد العلمي إزجاءاً لوقت الفراغ أو رغبة في مجرد لقاء الأصحاب.. إنه يحضر لأنه يريد أن يتعلم. وقد أخذ المعهد على عاتقه مسؤولية تعليمه. والمنهج وسيلة لتحقيق هذه المسؤولية وليس مجرد غاية نقف عندها.

عناصر المنهج :

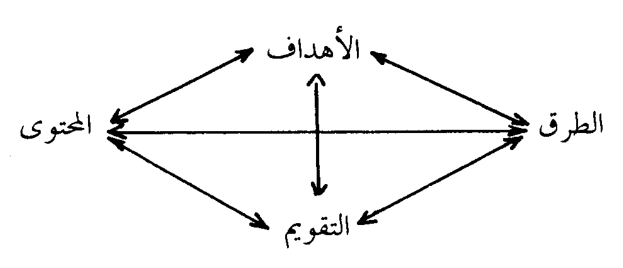
نظرتنا إلى المنهج كنظام تتطلب منا أن نقف على عناصره. ونحدد العلاقات القائمة بينها.

ولقد طرح تايلر (Tyler, R. 38, p. 1) في نموذجه الشهير أربعة أسئلة :

- ما الأهداف التربوية التي ينبغي أن تسعى المدرسة إلى تحقيقها؟
- ما الخبرات التربوية الممكن توفيرها لتحقيق هذه الأهداف؟
- كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التربوية حتى تكون فعالة؟
- كيف يمكن معرفة ما إذا كانت الأهداف قد تحققت؟

هذه المكونات الأربعة هي التي أعادت «هيلدا تابا» صياغتها وقدمتها في شكل تخطيطي يبين أوجه التأثر بين بعضها وبعض.

الشكل (4)



هذه المكونات التي تمثل عناصر المنهج، كما يتضح من أسئلة تايلر ومن نموذج هيلدا تابا أربعة هي :

- الأهداف
- المحتوى
- الطريقة
- التقويم

والعلاقات بين هذه المكونات واضحة. فالأهداف عندما تتحدد تكون أساسا لاختيار المحتوى وتحديد الطريقة المناسبة لتدريسه. وبعد أن تأخذ العملية التعليمية طريقها تأتي إلى التقويم. والتقويم ليس قاصرا على عنصر دون آخر، ولكنه يشمل مختلف عناصر المنهج. فهناك تقويم للأهداف. وهناك تقويم للطريقة. وتقويم ثالث للمحتوى. بل إن إجراءات التقويم نفسها تخضع للتقويم. والاختبارات نفسها تختبر. وهذا ما يسمى «باختبار الاختبارات». فندرس خصائصها ونحدد مدى قدرتها على تحقيق أهدافها.

الفصل الثامن
الأسس التربوية للمنهج

مقدمة :

يقصد بالأسس التربوية لبناء منهج تعليم العربية كلغة ثانية في هذا الفصل مجموعة المفاهيم والحقائق المتصلة بعناصر المنهج الأربعة الرئيسية، أي الأهداف والمحتوى وطريقة التدريس والتقويم. وفيما يلي معالجة لكل منها.

أولا : الهدف التربوي :

مفهوم الهدف :

يقصد بالهدف لغة : الغاية. وفي المجال التربوي **نقصد بالهدف الوصف الموضوعي الدقيق لأشكال التغير المطلوب إحداثها في سلوك الطالب بعد مروره بخبرة تعليمية معينة.**

يعرف «ميجر» Mager الهدف قائلا : «إن الهدف هو إيصال ما نقصد إليه بصياغة تصف التغير المطلوب لدى المتعلم صياغة تبين ما الذي سيكون عليه المتعلم حين يكون قد أتم بنجاح خبرة التعليم. إنه وصف لنمط السلوك أو الأداء الذي نريد أن يقدر المتعلم على بيانه» (جابر عبد الحميد، 2، ص 158).

مصادر اشتقاق الأهداف :

من أين يشتق المعلم أهداف تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى؟ ينبغي أن يشتقها من عدة مصادر هي :

1 – الثقافة الإسلامية: إذ ينبغي أن تتفق أهدافه مع مفاهيم الثقافة الإسلامية ولا تتعارض معها.

2 – المجتمع المحلي : فتعليم العربية كلغة ثانية يختلف من بلد إلى بلد وذلك باختلاف ظروف كل بلد.

3 – الاتجاهات المعاصرة في التدريس : أي ينبغي أن يكون المعلم على وعي بالجديد في ميدان تعليم اللغات الثانية.

4 – سيكلوجية الدارسين : ويقصد بذلك ضرورة تعرف المعلم للجوانب النفسية الخاصة بالدارسين ؛ دوافعهم من تعلم العربية، حاجاتهم، ميولهم، قدراتهم، ومستوياتهم في العربية، نوع لغاتهم الأولى، والعلاقة بينها وبين العربية، وغير ذلك من جوانب سيكلوجية مهمة.

5 – طبيعة المادة : ويقصد بذلك ضرورة وعي المعلم بالمادة الدراسية التي يريد تعليمها للطلاب. فأهداف الكلام غير أهداف النطق غير أهداف الاستماع غير أهداف القراءة.

معنى الهدف السلوكي :

يمكن التمييز بين نوعين من الأهداف هما : الأهداف العامة وهي التي لا تختص بمادة معينة ويمكن تحقيقها من خلال عدة مواد دراسية و في فترة زمنية طويلة.

أما عن الأهداف الخاصة فهي تلك التي تختص بموضوع الدرس الذي يلقيه المعلم في حصة معينة. إن لكل معلم، بلا ريب، تصورا لأشكال السلوك التي يرغب في تحقيقها عند الطالب. والسلوك هنا كلمة واسعة لا تقتصر على الأداء العملي أو النشاط اليدوي فقط، وإنما تشمل كل ما يمكن أن يقوم به الإنسان من مختلف أشكال الأداء ؛ عقلية أو وجدانية أو حركية.

خصائص الهدف السلوكي :

لنضرب مثالا لهدف سلوكي نوضح من خلاله خصائصه. فلنتصور معلما للنحو كتب الهدف التالي :

يتوقع بعد دراسة قاعدة أفعال المقاربة أن يكون الطالب قادراً على :

1 ـــ أن يتعرف على معنى أفعال المقاربة،
2 ـــ أن يميز بين كاد وقرب وأوشك،
3 ـــ أن يعرب كل فعل من أفعال المقاربة إعرابا صحيحا،
4 ـــ أن يستخدم أفعال المقاربة استخداما صحيحا.

في ضوء هذا المثال يمكن إيجاز أهم خصائص الهدف السلوكي فيما يلي :

- إنه يصف لنا ناتج التعلم وليس عملية التعلم. إنه يصف ما نتوقع حدوثه من تغير في أشكال أداء الطالب وليس ما يقوم به الآخرون في سبيل ذلك.
- إنه يصف ما يُتوقع أن يحدث عند الطالب. وليس ما يحدث من المعلم. إن الهدف السلوكي خاص بالطالب الذي يمثل غاية التعليم وليس بالمعلم الذي يمثل مصدر التعليم.
- إنه يشتمل على عبارات محددة واضحة تصف لنا بدقة ما نتوقع حدوثه.
- إنه واضح يمكن ملاحظته، ومن ثم يمكن قياسه. إننا بلا شك نستطيع أن نتبين ما إذا كان الطالب يستطيع التمييز بين كاد وقرب وأوشك، ولكننا لا نستطيع ملاحظة عملية إفهامه القاعدة.. وفي ضوء هذا فإننا نستطيع قياس هذا السلوك والتأكد من مدى تحقيقه.
- إنه يصف الحد الأدنى للأداء. فتعرف معنى أفعال المقاربة هو الحد الأدنى الذي نريد تحقيقه. قد يزيد الأمر عند الطالب فيتعرف معناها، ويميز بينها، ويقارنها بأفعال الرجاء والشروع وغير ذلك. ولكن الذي يهمنا في الهدف الأول هو مجرد تعرف معنى المقاربة.
- إنه أخيرا يشتمل على فعل سلوكي يصف بطريقة إجرائية ما يمكن أن يحدث عند الطالب ويصاغ في شكل مصدر مؤول (أن والفعل)، وليس في شكل مصدر صريح.

معادلة الهدف السلوكي :

أجمل بعض خبراء المناهج الخصائص السابقة للهدف السلوكي في معادلة بسيطة تذكر فيما يلي : (محمد عزت عبد الموجود وآخرون. 12 ص 94).

الهدف السلوكي = أن + فعل سلوكي + الطالب + مصطلح من المادة + الحد الأدنى للأداء.

مثال : أن + يميز + الطالب + بين أفعال المقاربة والرجاء + من حيث المعنى.

ثانيا : **المحتوى :**

تعريف المحتوى :

يقصد بالمحتوى مجموع الخبرات التربوية، والحقائق، والمعلومات، التي يرجى تزويد

الطلاب بها. وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها عندهم. وأخيرا المهارات الحركية التى يراد إكسابهم إياها، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهج.

معايير اختيار المحتوى :

قدم الخبراء مجموعة من المعايير التي يمكن أن يختار في ضوئها محتوى المنهج. إلا أننا نوثر الأخذ بمعايير نيكولاس لاختيار المحتوى إذ أنها أكثر صلة ببرامج تعليم اللغة الثانية. ومن ثم أكثر التصاقا بمجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى.

يذكر نيكولاس مجموعة من المعايير نجملها فيما يلي :
(رشدي أحمد طعيمة، 6، ص 36).

1 - **معيار الصدق** : يعتبر المحتوى صادقا عندما يكون واقعيا وأصيلا وصحيحا علميا، فضلا عن تمشيه مع الأهداف الموضوعية.

2 - **معيار الأهمية** : يعتبر المحتوى مهما عندما يكون ذا قيمة في حياة الطالب، مع تغطية الجوانب المختلفة من ميادين المعرفة والقيم والمهارات. مهتما بتنمية المهارات العقلية، وأساليب تنظيم المعرفة أو جعلها متاحة للتعلم أو تنمية الاتجاهات لديه.

3 - **معيار الميول والاهتمامات** : يكون المحتوى متمشيا مع اهتمامات الطلاب عندما يُختار على أساس هذه الاهتمامات والميول، فيعطيها الأولوية دون التضحية بالطبع بما يعتبر مهما لهم.

4 - **معيار القابلية للتعلم** : يكون المحتوى قابلا للتعلم عندما يراعي قدرات الطلاب، متمشيا مع الفروق الفردية بينهم، مراعيا لمبادىء التدرج في عرض المادة التعليمية.

5 - **معيار العالمية** : يكون المحتوى جيدا عندما يشمل أنماطا من التعلم لا تعترف بالحدود الجغرافية بين البشر، وبقدر ما يعكس المحتوى الصيغة المحلية للمجتمع ينبغي أن يربط الطالب بالعالم المعاصر من حوله.

وإذا كانت هذه المعايير تصدق على محتوى المناهج الدراسية الأخرى إلى حد ما، فإن ثمة مجموعة من المعايير التي يختص بها منهج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى. وترد هذه المعايير ضمنيا وليس بشكل صريح في فكرة هاليداي **Halliday** حول أنواع تعليم اللغات. ولقد ميَّز هاليداي بين ثلاثة أنواع من تعلُّم اللغات :

1 – التعليم المعياري.
2 – التعليم المنتج.
3 – التعليم الوصفي.

وفي ضوء هذه الأنواع الثلاثة يمكن اشتقاق المعايير الآتية لاختيار محتوى منهج العربية للناطقين بلغات أخرى.

1 – أن يكون في المحتوى ما يساعد الطالب على تخطي حواجز الاتصال باللغة العربية الفصحى مترفقا به في عمليات التصحيح اللغوي، متدرجا معه حتى يألف من اللغة ما لم تتعود عليه أذنه أو يجري به كلامه... ويتطلب هذا بالطبع أن نتعرف على الرصيد اللغوي العربي الذي يَقدُم به الطالب إلى المدرسة حتى نعرف تماما كيف نبدأ.

2 – أن يكون في المحتوى ما يساعد الطالب على أن يُبدع اللغة وليس فقط أن ينتجها كاستجابة آلية... إن على المحتوى أن يوفر من الفرص ما يُثري رصيد الطفل من اللغة. وما يمكنه من الاستعمال الفعال لها.

3 – أن يكون في المحتوى مايُعرِّف الطالب بخصائص العربية... وإدراك مواطن الجمال في أساليبها وتنمية الإحساس عنده بالاعتزاز بتعليم العربية.

طرق اختيار المحتوى :

هناك عدة أساليب يمكن لواضع المنهج اتباعها عند اختيار المحتوى. وفيما يلي أكثر الأساليب شيوعا في اختيار محتوى مادة اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

1 – **المناهج الأخرى** : يمكن للمعلم أن يسترشد بمناهج تعليم اللغات الثانية مثل الإنجليزية كلغة ثانية second أو كلغة أجنبية foreign. وفي ضوء هذه المناهج يستطيع أن ينتقي المحتوى اللغوي في منهجه مع الأخد في الاعتبار التفاوت بين طبيعة اللغتين (العربية والإنجليزية) وظروف البرامج.

2 – **رأي الخبير** : يمكن للمعلم أن يسترشد بآراء الخبراء سواء أكانوا متخصصين في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، أم كانوا معلمين، أم كانوا لغويين، أم تربويين، أم من كانت له صلة وثيقة بالميدان. وفي هذه الحالة يمكن للمعلم أن يقدم تصورا للخبرات التي يريد تزويد الطلاب بها، أو الموضوعات التي يريد تعليمهم إياها.

ثم يعرض هذا التصور على الخبراء لأخذ آرائهم فيه. وذلك من خلال استبيان أو مقابلة، أو حلقة بحث، أو غيرها.

ومما يتصل برأي الخبير الوقوف على ما انتهت إليه مؤتمرات وندوات وحلقات البحث في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى. وكذلك ما انتهت إليه الدراسات والأبحاث العلمية السابقة.

3 – **المسح** : ويقصد بذلك إجراء دراسة ميدانية حول خصائص الدارسين وتعرُّف ما يناسبهم من محتوى لغوي. كأن نجري دراسة حول الأخطاء اللغوية الشائعة في المستوى الابتدائي ثم نختار موضوعات النحو أو التراكيب التي تساعد على تلافي هذه الأخطاء أو علاجها. وكأن نجري دراسة حول ميول الطلاب في القراءة، واهتماماتهم حول الثقافة العربية. ثم نتخذ نتائج هذه الدراسة أساسا لاختيار الموضوعات المناسبة. وكأن ندرس دوافع الطلاب أو اتجاهاتهم أو مشكلاتهم في تعلم اللغة العربية. وكأن ندرس العلاقة بين العربية ولغات الدارسين متبعين في ذلك منهج دراسات التقابل اللغوي.

4 – **التحليل** : ويقصد بذلك تحليل المواقف التي يحتاج الطالب فيها للاتصال بالعربية. كأن ندرس مواقف الحديث الشفهي أو مواقف الكتابة بالعربية أو ندرس المواقف الوظيفية المناسبة للبرامج التخصصية (العربية لأغراض خاصة Arabic for special purposes). في مثل هذه الدراسات يقوم المعلم أو الباحث بما يشبه بتحليل المهمة أو تحليل العمل.

تنظيم المحتوى :

يقصد بتنظيم المحتوى ترتيبه بطريقة توفر أحسن الظروف لتحقيق أكبر قدر من أهداف المنهج.

ويطرح الخبراء تصورين لتنظيم محتوى المنهج هما :

1 – **التنظيم المنطقي** : ويقصد بذلك تقديم المحتوى مرتبا في ضوء المادة ذاتها، أي مراعاة الترتيب المنطقي للمعلومات والمفاهيم بصرف النظر عن مدى قابلية الطلاب لذلك. ففي النحو مثلا يبدأ المنهج بالموضوعات النحوية البسيطة (الجملة الإسمية/الفعلية...) وينتهي بالموضوعات المعقدة (الاشتغال، التنازع في العمل...).

وفي هذا التنظيم تراعى مبادىء التدرج من البسيط إلى المعقد، من السهل إلى الصعب من القديم إلى الحديث.. وهكذا..

2 – **التنظيم السيكلوجي** : ويقصد بذلك تقديم المحتوى في ضوء حاجات الطلاب، وظروفهم الخاصة. وليس في ضوء طبيعة المادة وحدها. ولا يلتزم هذا التنظيم بالترتيب المنطقي للمادة. فقد يبدأ الطلاب بتعلم الاستفهام والتعجب والإضافة.. مثلا وذلك حسب المواقف اللغوية التي يمرون بها دون التزام بتقديم الجملة الفعلية أو الإسمية أولا.

معايير تنظيم المحتوى :

مازالت المعايير التي اقترحها تايلر لتنظيم المحتوى سائدة بين خبراء إعداد المناهج. وتتلخص هذه المعايير في ثلاثة هي :

1 ــ **الاستمرارية:** ويقصد بذلك العلاقة الرئيسية بين خبرات المنهج، بحيث تؤدي كل خبرة إلى إحداث أثر معين عند الطلاب تدعمه الخبرة التالية.

2 – **التتابع** : ويقصد بذلك بناء الخبرات فوق بعضها البعض. فلا تقدم خبرة لغوية إلا في ضوء ما سبق، ثم تهيء هذه الخبرة الطالب بعد ذلك لخبرة تالية. أي أن يكون هناك تسلسل في عرض المهارات. وأن تستفيد كل منها مما سبقها تؤدي لما يلحقها.

3 – **التكامل** : ويقصد بذلك العلاقة الأفقية بين الخبرات حيث يكمل كل منها الأخرى. فتدريس النطق والكلام لا ينفصل عن تدريس مهارات الاستماع. ولا ينفصل هذان عن تدريس القراءة.... إلخ. كما أن تدريس بقية فروع اللغة العربية يمكن أن يراعى فيه مبدأ التكامل بأن تخدم الخبرات في كل فرع زميلاتها في الفرع الآخر.

ثالثا : **طريقة التدريس** :

مفهوم الطريقة :

طريقة التدريس بمفهومها الواسع تعني **مجموعة الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة**. إنها وفق هذا التعريف أكثر من مجرد وسيلة لتوصيل المعرفة. ذلك أن كلمة توصيل تعني نشاطا من طرف واحد، وهو غالبا المعلم.

مما يفرض في معظم الأحيان سلبية المتعلم، فضلا عن قصر أهداف التربية على تلقين معلومات ومعارف مما يخالف المفهوم الواسع والشامل للتربية. ويكمن وراء كل طريقة تصور معين لعملية التعلم، وفلسفة خاصة في تعلم اللغة، ونظرة محددة للطبيعة الإنسانية. إنها باختصار تنطلق من مداخل معينة تحكم خطواتها وتصوغ مبرراتها. أما الإجراءات فيقصد بها ما يقوم المعلم به تنفيذاً لتوجيهات الطريقة. سواء داخل الفصل أو خارجه. والملاحِظ الجيد هو الذي يستطيع استنتاج طريقة التدريس من أسلوب المعلم في إلقاء الدرس. ومن أسلوبه في وضع خطة هذا الدرس، ومن طريقته في استخدام الوسائل التعليمية وكذلك أسلوبه في تقويم الطلاب... إلخ.

أسس اختيار الطريقة :

إن طرق تعليم اللغات الثانية من الكثرة بحيث يستلزم لمعلم اللغة أن يختار منها ما يناسبه. والحقيقة التي ينبغي أن تستقر في الذهن هنا هي أنه **ليس ثمة طريقة مثلى من طرق تعليم اللغات تتناسب مع كل الظروف وفي كل المجتمعات ولكل الدارسين.**

والطريقة المناسبة، في رأينا، هي تلك التي تساعد على تحقيق الهدف المرجو في الظروف الخاصة بتعليم اللغة الثانية. فما قد يكون مناسبا هنا قد لا يكون مناسبا هناك.

من هنا وجب أن يحكمنا في اختيار طريقة التدريس المناسبة مجموعة من العوامل هي :

- المجتمع الذي تدرس فيه العربية كلغة ثانية.
- أهداف تدريس العربية كلغة ثانية.
- مستوى الدارسين، خصائصهم.
- اللغة القومية للدارسين.
- إمكانيات تعليم اللغة.
- مستوى اللغة العربية المراد تعليمها، فصحى، عامية ... الخ.

معايير اختيار الطريقة :

قدم جونسون تصورا جيدا لعملية تعليم اللغة الثانية يمكن أن تشتق منه معايير ينبغي في ضوئها اختيار طريقة تدريس اللغة الثانية. هذه المعايير هي :

1 - **السياقية**: أي أن تقدم كافة الوحدات اللغوية الجديدة في سياقات ذات معنى تجعل تعلمها ذا قيمة في حياة الدارس.

2 – **الاجتماعية** : أي أن تهيء الطريقة الفرصة لأقصى شكل من أشكال الاتصال بين المتعلمين. إن تعلم اللغة وتعليمها يجب أن يأخذا مكانهما في سياق اجتماعي حي، وليس في أشكال منعزلة مستقلة بعضها عن بعض.

3 – **البرمجة** : أي أن يوظف المحتوى اللغوي الذي سبق تعلمه في محتوى لغوي جيد، وأن يقدم هذا المحتوى الجديد متصلا بسابقه وفي سياق يفسره.

4 – **الفردية** : أي تقديم المحتوى اللغوي الجديد بشكل يسمح لكل طالب، كفرد أن يستفيد. **إن الطريقة الجيدة هي التي لا يضيع فيها حق الفرد أمام تيار الجماعية.**

5 – **النمذجة** : أي توفير نماذج جيدة يمكن محاكمتها في تعلم اللغة.

6 – **التنوع** : أي تعدد أساليب عرض المحتوى اللغوي الجديد.

7 – **التفاعل** : إن الطريقة الجيدة هي التي يتفاعل فيها كل من المتعلم والمعلم والمواد التعليمية في إطار الظروف والإمكانيات المتوفرة في حجرة الدراسة، والطريقة الجيدة هي التي تجعل المتعلم مركز الاهتمام.

8 – **الممارسة** : أي أن تعطى لكل متعلم الفرصة للممارسة الفعلية للمحتوى اللغوي الجديد تحت إشراف وضبط، إن أفضل أشكال تعلم اللغات هي تلك التي تتعدى حدود استيعاب المعلومات وحفظها إلى تنمية القدرة وممارستها.. **إن المهارة اللغوية يجب أن تجرب وتختبر على الأرض الحقيقية التي سوف يقف عليها الطالب...** إن ما يعمله المتعلم وما يمكن أن يعمله هو الذي يحدد طبيعة التعلم.

9 – **التوجيه الذاتي** : أي أن يمكن المتعلم من إظهار أقصى درجات الاستجابة عنده، وتنمية قدرته على التوجيه الذاتي: إن علينا أن نعلم الطلاب كيف يتعلمون ... ذلك أن النشاط اللغوي الذي يجري بين جدران الفصل محدود ... إنه جزء صغير من النشاط اللغوي الذي يتحرك الدارس فيه خارج الفصل.

رابعا : **التقويم** :

مفهوم التقويم :

إن التعريف الذي نعتبره شاملا لعملية التقويم هو « **مجموع الاجراءات التي يتم بواسطتها**

جمع بيانات خاصة بفرد أو بمشروع أو بظاهرة ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محدودة سلفا من أجل اتخاذ قرارات معينة» (رشدي طعيمة 2).

معايير التقويم :

في ضوء التعريف السابق يمكن لنا أن نشتق معايير التقويم الجيد في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى. من أهم هذه المعايير ما يلي :

1 – **ارتباط التقويم بأهداف المنهج** : تقويم الطلاب في مادة اللغة العربية ينبغي أن يعتمد على تحليل موضوعي لمناهجها، سواء من حيث الأهداف العامة أو الخاصة أو من حيث الموضوعات الرئيسية أو الفرعية.

2 – **شمولية عملية التقويم** : تعليم اللغة العربية لا يستهدف تزويد الطلاب بمجموعة من الحقائق اللغوية أو الأدبية فقط، وإنما يستهدف فوق ذلك تحقيق النمو الشامل المتكامل للطالب عقليا ووجدانيا ومهاريا.

3 – **استمرارية التقويم** : التقويم عملية تسبق العملية التعليمية وتلزمها وتتابعها.

4 – **إنسانية التقويم** : التقويم الجيد يقوم على أساس احترام شخصية المعلم والطالب. إن كلا منهما شريك في العملية التعليمية. وينبغي أن يأخذ رأي الطالب في قضايا كثيرة خاصة بالتقويم وكذلك المعلم.

5 – **عملية التقويم** : إن التقويم الجيد هو الذي يلتزم بخطوات الأسلوب العلمي في حل المشكلات. وهو الذي يلتزم المعلم فيه بالأسس العلمية، سواء عند تحديد أهداف التقويم أو إعداد الأدوات، أو تطبيقها، أو جمع البيانات، أو تحليلها. وهناك من الشروط العلمية التي ينبغي أن تتوفر في أدوات التقويم ما سوف نتناوله عند الحديث عن الاختبارات اللغوية إن شاء الله.

6 – **اقتصادية التقويم** : التقويم الجيد أيضا هو الذي يساعد على اقتصاد الجهد والوقت والمال ليس من الحكمة أن يستعمل المعلم أسلوبا من التقويم يستغرق وقتا طويلا في إعداد أدواته أو في تطبيقها أو في تحليل بياناتها..، إن التقويم الجيد هو ذلك الذي يستثمر المعلم فيه ما لديه من إمكانيات ما دامت تحقق الهدف المنشود.

خطوات التقويم :

إن التقويم عملية معقدة تحتوي على كثير من الأنشطة ويسير في عدة خطوات من أهمها :

1 - تحديد الهدف من التقويم.

2 - تقرير المواقف التي يمكننا أن نجمع منها معلومات تقريبية متصلة بالهدف.

3 - تحديد كمية المعلومات التي تحتاج إليها.

4 - تصميم وبناء أدوات وأساليب التقويم. مثل الاختبارات وبطاقة الملاحظة وقوائم الجرد.

5 - جمع البيانات بالأدوات المقررة ومن المواقف المحددة.

6 - تحليل البيانات وتسجيلها في صورة يمكن منها الاستدلال والاستنتاج. ويستعان في هذه الخطوة بالأساليب الإحصائية والتوضيحية المختلفة.

7 - تفسير البيانات في صورة تتضح بها التغيرات والبدائل المتاحة، تمهيدا للوصول منها إلى حكم أو قرار يدرس.

8 - إصدار الحكم أو القرار، ومتابعة تنفيذه. حتى يمكن معرفة مدى جدوى المعلومات التقويمية في تحسن الموقف أو الظاهرة أو السلوك الذي نقومه، وتعرف هذه الخطوة بإسم التقويم وهي تؤكد على الطبيعة أو الصلة الدائرية للتقويم التربوي.

مجالات التقويم :

التقويم كما سبق القول عملية تشمل مختلف عناصر المنهج. ومن أجل هذا نجد المعلم مطالبا بأن يعرف المجالات التي يمكن أن يمتد إليها التقويم. من هذه المجالات :

1 - **تقويم الطالب** : ويقصد به تحديد مستوى الطالب بالنسبة للمهارات اللغوية المختلفة. ويختلف نوع هذا التقويم باختلاف الهدف منه. فهناك، تقويم تشخيصي، وهناك تقويم لتحصيله، وهناك تقويم لكفايته اللغوية، وهناك تقويم لاستعداده، وغير ذلك من مجالات التقويم الخاصة بالطالب.

2 - **تقويم المعلم** : ويقصد به تحديد مستوى المعلم والوقوف على مدى كفايته في عرض المادة العلمية وتحقيق أهداف البرنامج.

3 - **تقويم المنهج** : ويقصد به تحديد مدى قدرة المنهج على تحقيق أهدافه. وهناك مستويان لتقويم المنهج : المستوى الداخلي، ونعني به تقويم العلاقة بين عناصر المنهج

بعضها ببعض. كأن نسأل مثلا ـــ ماذا كانت أهداف المنهج؟ إلى أي مدى يعكس المحتوى هذه الأهداف؟ .. إلخ.

أما المستوى الخارجي لتقويم المنهج فيشمل البحث في مدى قدرته على تحقيق أهدافه. وبيان آثاره في الطلاب والمجتمع الخارجي..

ولكل مستوى من هذين المستويين أساليب مختلفة للتقويم.

4 – **تقويم الكتاب** : يعتبر تقويم الكتاب جزءا من أجزاء تقويم المحتوى العلمي الذي يشتمل عليه المنهج. إلا أن للكتاب المقرر مكانة خاصة بين المواد التعليمية الأخرى جعلت الخبراء يفردون له جانبا مستقلا عند الحديث عن تقويم عناصر المنهج.

5 – **تقويم الوسيلة** : الوسيلة أيضا عنصر من العناصر الأساسية للمنهج. وهناك مجموعة من المعايير التي تقوم على أساسها الوسيلة التعليمية..

الفصل التاسع

الأسس النفسية للمنهج

مقدمة :

يقصد بالأسس النفسية لبناء المنهج مجموع المفاهيم والحقائق والمبادىء المستقاة من نتائج دراسات علم النفس فيما يتصل بتعلم اللغة أو تعليمها. وسنقتصر في هذا الفصل على الحديث عن بعض الجوانب التي نراها أساسية للخبراء عند تصديهم لوضع منهج لتعليم العربية كلغة ثانية. مثل العلاقة بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية، والدوافع، والاتجاهات والعوامل الشخصية ودورها في تعلم اللغة الثانية، ثم خصائص المتعلم الناجح للغة الثانية.

أولا : **أوجه الشبه بين اللغة الأولى والثانية :**

بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية أوجه تشابه نوجز بعضها فيما يلي :

1 - **الممارسة :**

ينبغي في تعلم اللغة أية لغة أن تمارَس. ولنلاحظ الطفل في مراحله الأولى لتعلم اللغة، إنه يكرر ما يسمعه مرات ومرات،ويتناغى بما يحبه من أصوات، وما يستريح له من كلمات. والأمر نفسه يصدق على متعلم اللغة الثانية، حيث يستلزم إتقانه لها أن يمارسها ما وسعه الجهد وما أمكنته الوسيلة.

2 - **التقليد :**

إن المحاكاة تلعب دورا كبيرا في إتقان الطفل للغة أهله، إن الأصوات التي ينطقها، والكلمات التي يرددها هي مما يسمعه حوله وبالطريقة التي يسمعها بها. والأمر نفسه يصدق في تعلم اللغة الثانية.

3 – الفهم :

يصل الطفل إلى فهم المنطوق من الكلمات قبل أن يقدر على استعماله. والأمر نفسه يصدق على متعلم اللغة الثانية، إنه يفهم من الكلمات والتعبيرات أكثر مما يستطيع أن يستخدمه منها. إن القدرة على التعبير تتطلب من المهارات أكثر وأعقد مما تتطلبه القدرة على فهم ما يسمع.

4 – ترتيب المهارات اللغوية :

نستطيع أن نخرج مما كتب عن سيكلوجية تعلم اللغة الأولى بنتيجة مهمة وهي أن الاستماع كمهارة لغوية يأتي قبل أية مهارة أخرى. إن الطفل يستمع أولا ثم يحاكي ما يستمعه. كذلك الشأن في التعبير اللغوي، حيث تبدأ مراحله عند الطفل بفهم ما يسمعه. ثم نطق هذا الذي يسمعه. سواء في شكل كلمات مفردة، أو جمل متكاملة، والأمر نفسه يصدق مع متعلم اللغة الثانية. وليس معنى هذا أن الكلام كمهارة لغوية يتأخر كلية حتى يتقن المتعلم مهارة الاستماع. ولكن ما يعنيه هذا الكلام هو أن المتعلم لا ينطق إلا ما يسمعه، ولا يتكلم إلا ما يفهمه. الاستماع إذن مهارة تسبق الكلام، والكلام يسبق القراءة، والقراءة تسبق الكتابة.

5 – تعلم النحو :

يستخدم الطفل اللغة بالطريقة التي يستخدمها أهله بها. إن للغة نظاما ومنطقا. والطفل عندما يتعلم اللغة لا يعي من أمر هذا النظام أو ذلك المنطق سوى أن يقلده دون دراية بأساسه أو علم بأصوله. إن الطفل يستخدم اللغة أولا، ثم يعرف نظامها، ويتعلم منطقها. والأمر نفسه يصدق على متعلم اللغة الثانية، حيث لا يستلزم أمر تعلمه أن نصدمه في أول الطريق بالحديث عن قواعد النحو أو تقديم اصطلاحاته مما يصرفه عن اللغة وتعلمها. بل قد يكره معلميها وأهلها.

وهنا ينبغي التحذير من مفهوم قد يسبق إلى الذهن، وهو أن تعلم اللغة الثانية صورة أخرى من صور تعلم اللغة الأولى، وأننا نتبع في تعلم اللغتين خطوات مماثلة، أو أسلوبا واحدا، ذلك لأن بين تعلُّم كل من اللغتين من الفروق ما يبعد دعوى التماثل، وما يستحق منا الإشارة إليه.

ثانيا : أوجه الخلاف بين اللغة الأولى والثانية :

بالرغم من وجود أوجه شبه بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية، إلا أن بينهما أوجه خلاف كثيرة من أهمها : —

1 – اختلاف الدوافع :

تعلم اللغة الأولى أمر حيوي في حياة الكائن البشري. حيث يتوقف على تعلمها إشباع حاجاته، وتلبية مطالبه، وتعرف الظروف التي يمر بها في الرضا والغضب، والصحة والمرض. وغير ذلك من حالات لا يمكن إدراكها بدون التعبير المناسب عنها، إن الاستجابة لما يصدره الأطفال من أصوات رهن بفهمها، وتعرف دلالاتها بالطريقة التي ألف الأطفال التعبير بها.

الدوافع التي تدفع الأطفال إلى تعلم لغة المحيطين بهم إذن، دوافع داخلية تجعل من تعلم هذه اللغة مطلبا لا غنى عنه، وأمرا يتوقف على إتقانه إشباع الحاجات، وتحقيق أقصى الهدف. هذا في الوقت الذي ينطلق فيه متعلم اللغة الثانية عادة من دوافع خارجية مصدرها حاجات طارئة يريد إشباعها وأغراض يرجو تحقيقها.

2 – اختلاف البيئة :

يتعلم الطفل اللغة في البيئة التي تنتشر فيها. وبين القوم الذين يتحدثونها، هذا في الوقت الذي يحرم فيه الأجنبي عادة من العيش في هذه البيئة. إن الشائع في اللغات الأجنبية هو تدريسها في بيئات غير بيئاتها، وهنا تكمن مشكلة من مشكلاتها الأساسية.

3 – فقدان النموذج :

من آثار تعلم اللغة في غير بيئتها فقدان النموذج الذي يقلده المتعلم بشكل مستمر. وتعلُّم اللغات كما نعلم يعتمد النجاح فيه على توفر النموذج الجيد الذي يلتقط الفرد منه اللغة ويحذو حذوه فيها.

إن الطفل عند تعلمه للغة في بيئتها محاط بنماذج كثيرة للغة. والنموذج هنا هو الأب والأم والإخوة وهم هنا عند الطفل (المتعلم) محبوبون، محل ثقة، لهم تأثير وقوة وسيطرة على الطفل.

بينما نجد النموذج عند تعلم اللغة الثانية في غير بيئتها، محاطا بمتعلمين كثيرين. والنموذج هنا هو المتعلم غالبا. وموقعه بلا شك يختلف في نفوس الدارسين عن موقع النموذج في نفوس الأطفال عند اكتساب اللغة الأولى.

4 - **اختلاف الوقت :**

يرتبط بالنقطة السابقة وجه آخر من أوجه الخلاف بين تعلم اللغتين الأولى والثانية، ذلك هو اختلاف الوقت المتاح لتعلم كل منهما. إن اللغة الأولى نشاط يستغرق وقت الطفل كله، لا يفقد كثيرا إذا لم يفهم كلمة بمجرد سماعها. فهو على ثقة من أنه سوف يسمعها مرة بل مرات. اللغة مهارة. وتعلم المهارة يعتمد على الوقت الذي يتاح لممارستها. والأجنبي عادة يتعلم العربية في مدرسة لعدد محدود من الحصص، وفي ضوء خبرات تعليمية منتقاة، وعلى يد معلمين من غير الناطقين بالعربية.

5 - **مواقف التعلم :**

سبقت الإشارة إلى أن الطفل عن طريق اللعب اللفظي يستطيع ممارسة أنماط جديدة من اللغة ومن ثم يتعلمها. إن مما يساعد الطفل على تعلم اللغة ممارسته لها في مواقف متباينة في طبيعتها. فهي جادة تارة وهازلة أخرى. إن الطفل يلعب باللغة سواء أكان في وحدة أو في صحبة، بينما يحرم الأجنبي من هذه الفرص التي ينطلق فيها مستخدما اللغة في مواقف اللعب.

إن الطفل يتعرض عادة إلى مؤثرات لغوية عشوائية غير مضبوطة، بالرغم من أن والديه قد يختارا بلا وعي بعض العناصر اللغوية لتعليمها بشكل مقصود لأطفالهم. هذا في الوقت الذي يتدخل المعلم فيه في تحديد مواقف التعلم بالنسبة لمتعلم اللغة الثانية. ويعد المادة التعليمية بحكمة.

6 - **المحتوى اللغوي :**

مما يمكن القطع به أن المحتوى اللغوي الذي يشتمل عليه أي كتاب لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى لا يبلغ من السعة والعمق والتنوع ما يبلغه المحتوى اللغوي الذي يتعرض الطفل له وهو يتعلم اللغة الأم.

7 - **تعلم المفاهيم :**

اكتساب اللغة الأولى جزء من عملية تصنيف العالم وإدراك مسمياته. فتعلم أسماء أعضاء جسم الإنسان دليل على الإحساس بوجودها وشكلها. ولا شك في أن اكتشاف المفاهيم وتسميتها يدفع على تعلم اللغة. أما بالنسبة لتعلم اللغة الثانية فهي على حد تعبير هوكنـز إعادة لتسمية مفاهيم يعرفها الطالب. إن الدافع لاكتشاف المفاهيم هنا غير موجود. فتعلم أسماء جديدة لها أقل دافعية من تعلم أسمائها للمرة الأولى.

8 - **الإحساس بالمشاركة :**

يكون الطفل في سن المرحلة الابتدائية أكثر تسامحا. يتلقى اللغة عن أي إنسان بصرف النظر عن لونه وجنسه وثقافته .. كما أنه يلعب باللغة في كل مناشط حياته. بينما تقف أمام متعلم اللغة الثانية قيم ثقافية معينة قد يعارضها. فلا يتسامح أحيانا في تلك اللغة من جنس يكرهه، أو شخص من بلد عدو لبلده. أو امرأة لا يحب التلمذة على يديها ..

9 - **تقبل الخطأ :**

يخطىء كل من الطفل عند اكتسابه اللغة الأولى والكبير عند تعلم اللغة الثانية. إلا أن للخطأ في كل من العمليتين موقعا مختلفا. إن الطفل عندما يكتسب لغته الأولى يواجه مجموعة من المفاهيم البسيطة التي يستطيع السيطرة عليها بالمحاولة والخطأ والتكرار عدة مرات. ويقابل الخطأ الذي يرتكبه بابتسامة لطيفة على وجه المحيطين به. بل قد يشجع عليه.. إنه خطأ محبب ومثير للاهتمام. وهو في نفس الوقت سبيل لتعلم اللغة وتصحيح المفاهيم.

هذا في الوقت الذي يواجه متعلم اللغة الثانية فيه مجموعة من المفاهيم المعقدة التي قد يعجز عن التعبير عنها. ومن ثم يصاب بخيبة في نفسه، وبشعور بالإحباط قد يقتل فيه رغبته في المبادأة بعد ذلك إذا لم يستطع السيطرة عليه في وقت مبكر.

10 - **العوامل العقلية**

من بين العوامل العقلية التي تؤثر على اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية التذكر

والقدرة على التركيز والقدرة على التجريد. فالذاكرة عند الطفل أقصر مدى من الكبير. إنها ذاكرة قصيرة المدى كما يعبر عن ذلك في علم النفس ب (S T M)[4] بينما نجد ذاكرة الفرد عند تعلم اللغة الثانية ناضجة طويلة المدى (L T M)[4] ومن ثم فإن أساليب استعادة الأشياء عنده قد تدعمت. والقدرة على استرجاع المعلومات قد نمت بالممارسة. وهذا بلا ريب مما يخدم عملية تعلم اللغة الثانية.

وبالنسبة للتركيز فإن تركيز الطفل في الأشياء ضعيف. وهو دوما عرضة للتشتت في الوقت الذي يستطيع الكبير فيه التحكم في القدرة على التركيز وضبطه. وهذا أيضا في صالح متعلم اللغة الثانية.

وأخيرا فإن مستوى التجريد عند الطفل أقل من الكبير. إذ تتقيد لغته بما يحس به من العالم الخارجي في الوقت الذي يستطيع الكبير فيه التعامل مع المجردات، والانتقال من الخاص إلى العام. وهذا بالطبع يزيد من قدرة الفرد متعلم اللغة الثانية على القياس والاستقراء وكلاهما مهم لتعلم اللغة الثانية.

11 – التداخل اللغوي :

من أوجه الخلاف بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية ما نسميه بالتداخل اللغوي. إن الطفل وهو يكتسب لغته الأولى إنما يكتسبها دون تصور لأنماط لغوية سابقة عليها. ودون علم بتراكيب معينة تتداخل مع ما يتعلمه لأول مرة من تراكيب. وهذا شيء يحرم منه متعلم اللغة الثانية. إنه يتعلمها في الوقت الذي يكون قد رسخت في ذهنه للغة أنماط وتراكيب، وتكونت لديه عادات في ممارستها. ولا شك أن هذا كله يخلق من المشكلات اللغوية ما يتفاوت بين دارس وآخر وبين لغة وأخرى.

ثالثا : دوافع تعلم اللغة :

مفهوم الدوافع :

الدوافع قوة نفسية داخلية تحرك الإنسان للإتيان بسلوك معين لتحقيق هدف محدد.

(4) STM (Short term memory)
LTM (Long term memory).

فإذا حدث ما يعيق الإنسان عن تحقيق هدفه ظل يشعر بالتوتر وبالضيق، إلى أن ينال بغيته ويشبع الدافع الذي حركه نحو ذلك كله.

أنواع الدوافع :

يفرق الباحثون بين نوعين من الدوافع التي تستحث الدارسين على تعلم اللغة الثانية. هذان النوعان هما : الدوافع الغرضية أو الذرائعية أو الوسيلية. والدوافع التكاملية. إن الدارس الذي تحركه دوافع غرضية لتعلم لغة ثانية معينة لا يتعلم هذه اللغة إلا لقضاء حاجة قصيرة المدى. كأن تكون سعيا وراء وظيفة شاغرة، أو رغبة في قضاء وقت يستمتع فيه بالسياحة، أو استجابة لمتطلبات مقرر دراسي معين، أو استعداداً للحصول على درجة علمية، أو حرصا على امتلاك مهارة القراءة ليتصل بكتابات معينة، أو استجابة لشعائر دينية يلزمه أداؤها بهذه اللغة. المهم في ذلك أن الدارس الذي توجهه مثل هذه الدوافع إنما يقتصر الأمر عنده على اكتساب القدر الذي يلزمه من هذه اللغة، وبالشكل الذي يحقق له هدفه ويشبع عنده حاجته، ويستوفي معه غرضه. أما الدارس الذي تحركه دوافع تكاملية لتعلم لغة ثانية معينة فإنما يتعلمها لا لقضاء مطلب عاجل أو لتحقيق غرض، أو لإشباع حاجة وظيفية معينة.

إن هدفه الأسمى أن يتصل بمتحدثي هذه اللغة، يمارس لغتهم، ويفهم تقاليدهم، ويعيش ثقافتهم. إنه إنسان تدفعه الرغبة لأن يحقق بين ثقافته وثقافة الآخرين شيئا من التكامل. ومثل هذا الدارس غالبا ما يكون واسع الأفق، غزير الاطلاع، عميق التفكير، سمحا في تقبل الآخرين فلا يعوقه عن الاتصال بهم أفكار مسبقة أو اتجاهات مضادة، أو إحساس بالأفضلية، أو تعصب يعميه عن أن يرى فيهم خيرا. إنه يحترم ثقافتهم، إن لم يتقبلها. ويؤمن أن أسلوبه في الحياة ليس هو الطريقة الوحيدة للعيش فيها، إن ثمة من الأساليب والطرائق ما يستوجب الاحترام إن لم يستأهل النقل والاستفادة.

ولقد ثبت من بعض الدراسات أن ثمة علاقة إيجابية بين مستوى تحصيل اللغة الثانية وبين الدوافع التكاملية، بمعنى أن الدارسين الذين تحركهم دوافع تكاملية لتعلم هذه اللغة أقدر على النجاح فيها عن غيرهم ممن تحركهم دوافع غرضية ذرائعية.

وفي مجال تعليم العربية كلغة ثانية. يمكننا أن نجد أمثلة حية لهذين النوعين من الدوافع. إن من بين من يتعلم هذه اللغة كلغة ثانية من يقوم بذلك تلبية لأغراض محدودة، تنتهي بانتهائها الحاجة إلى تعلم هذه اللغة أو ممارستها. إن منهم من يدرسها طمعا في وظيفة في بلد عربي (كالعاملين بشركات البترول وغيرها). ومنهم من يدرسها من أجل ممارسة شعائر الدين الإسلامي كالصلاة،

ومنهم من يدرسها من أجل قضاء وقت يستمتع فيه بزيارة العالم العربي وتعرف آرائه. أو منهم من يدرسها لأغراض أخرى تجارية أو ثقافية أو سياسية. وهذه الأشكال المختلفة من الدوافع هي ما نطلق عليها بالدوافع الغرضية أو الذرائعية. وعلى النقيض من ذلك نجد من بين متعلمي العربية كلغة ثانية من يدرسها لا لغرض قريب أو حاجة عاجلة أو مطلب وظيفي، وإنما يدرسها لكي يتصل بالإنسان العربي من خلال ثقافته، إنه يريد أن يتعرف أبعاد هذه الثقافة العربية، وعلى شخصية الإنسان العربي قيمه واتجاهاته وميوله ودوافعه، ويتسم أولئك الذين يتعلمون العربية من أجل هذا الهدف بأنهم بشكل عام، يحترمون الثقافة العربية، ويريدون معايشة أنماط من الثقافة الشرقية التي تختلف كثيرا أو قليلا عن أنماطهم الثقافية، سواء في النظرة إلى الإنسان أو للكون أو للحياة.

دوافع المسلمين لتعلم العربية :

فيما يلي نتائج دراسة أجراها أحد الباحثين على 180 طالبا وطالبة ممن يدرسون اللغة العربية بمعاهد تعليم هذه اللغة لغير الناطقين بها بالسعودية. وتمثل هذه العينة دارسين ينتمون إلى 29 جنسية. وفيما يلي أهم العوامل التي تدفع الدارسين المسلمين لتعلم العربية كما ورد في البحث (محمود كامل الناقة)

1 – الرغبة في دراسة الدين الإسلامي.

2 – الرغبة في فهم تفسير القرآن الكريم باللغة العربية.

3 – الرغبة في قراءة القرآن الكريم.

4 – الرغبة في دراسة الحديث النبوي وسيرة الرسول.

5 – الرغبة في نشر الدعوة الإسلامية.

6 – الرغبة في أن يكون إسلام الفرد إسلاما حسنا.

7 – الرغبة في دراسة التاريخ الإسلامي.

8 – الرغبة في حفظ القرآن الكريم.

9 – الرغبة في حفظ الثقافة العربية.

10 – الرغبة في قراءة الكتاب العربي.

11 – الرغبة في تدريس العربية ونشرها.

12 – الرغبة في تعلمها لأنها لغة الدين الإسلامي.

13 – الرغبة في تعلمها لأنها جميلة وعظيمة.

14 – الرغبة في زيادة المعرفة باللغة العربية.

15 – الرغبة في قراءة الصحف العربية.

16 – الرغبة في العمل بالوعظ والإرشاد.

17 – الرغبة في مواصلة الدراسة والتخصص في علوم اللغة.

18 – الرغبة في دراسة الشعوب العربية وثقافتها.

19 – الرغبة في الحصول على شهادة المعهد للالتحاق بالجامعة.

20 – الرغبة في تعلمها لأن تعلمها بموطن الدارس يزداد.

21 – الرغبة في تعلمها لأنها متطلب أساسي للالتحاق بالجامعة.

22 – الرغبة في تعلمها كلغة عالمية.

23 – الرغبة في تعلمها حبا في تعلم اللغات الأجنبية.

24 – الرغبة في التحدث بها مع الأصدقاء.

25 – الرغبة في الاستماع إلى برامج الإذاعة العربية.

26 – الاستجابة لنصائح الأساتذة.

27 – الرغبة في معرفة أكثر حول البلاد العربية.

رابعا : **الاتجاهات نحو اللغة :**

تعريف الاتجاه :

ما المقصود بالاتجاه؟ الاتجاه (attitude) لغةً يعني القصد والإقبال نحو شيء معين. يقال : اتجه فلان إلى البيت. أي جعل البيت وجهته أي قصده وأقبل عليه. أما الاتجاه بالمعنى الاصطلاحي فهو : **حالة استعداد عقلي عصبي نظمت عن طريق التجارب الشخصية وتعمل على توجيه استجابة الفرد لكل الأشياء والمواقف التي تتعلق بهذا الاستعداد.**

أنواع الاتجاهات حسب موضوعاتها :

1 - **اتجاه الدارس نحو نفسه** : ويقصد بذلك مدى ثقة الطالب في إمكاناته وقدرته على تعلم اللغة. ولقد ثبت من الاتجاهات المختلفة أن الطالب ذا الثقة الكبيرة في نفسه يستطيع تعلم اللغة أسرع وأجود من غيره. والثقة بالنفس هنا تعني الاتجاه الإيجابي للدارس نحو قدرته ..

2 - **اتجاه الدارس نحو تعلم اللغات الأجنبية بشكل عام** : يلعب هذا النوع من الاتجاه دوره في تعلم العربية كلغة ثانية. إن من الدارسين من ينغلق على نفسه ويقتصر في حياته على الاتصال بأبناء جلدته دون محاولة للخروج عن إطار المحيطين به. ومن ثم لديه رفض نفسي داخلي لما تختص به المجتمعات الأخرى من لغات أو ثقافات. وعلى عكس ذلك فإن الفرد ذا الاتجاه الإيجابي نحو تعلم لغات الشعوب الأخرى يستطيع بلا ريب تعلم العربية بوصفها لغة أجنبية.

3 - **اتجاه الدارس نحو اللغة العربية نفسها** : قد يكون للدارس اتجاه إيجابي نحو تعلم اللغات الأجنبية بشكل عام إلا أن لديه رفضا لتعلم العربية. وبعبارة أكثر اصطلاحا لديه اتجاه سلبي نحو تعلمها. مثل هذا الفرد لا يستطيع تعلم العربية بالشكل الذي يستطيعه فرد آخر يحترم العربية ويقدرها ويرغب في تعلمها.

4 - **اتجاه الدارس نحو الثقافة العربية** : يقصد بذلك موقف الدارس الأجنبي من الناطقين بالعربية وقيمهم وعاداتهم، وتاريخهم وأسلوب حياتهم .. وبمعنى أوسع ثقافتهم. ولقد أثبتت الدراسات أن الطالب ذا الاتجاه الإيجابي نحو ثقافة اللغة الأجنبية يستطيع تعلمها بشكل أسرع وأجود من ذلك الذي يضمر بين جنبيه اتجاها سلبيا نحوها.

والذي ينبغي أن نوضحه هنا هو أن الاتجاه الإيجابي نحو العرب لا يعني ضرورة التسليم بعاداتهم، وتبني أنماط حياتهم وإنما يقصد بالاتجاه الإيجابي هنا احترام هذه الثقافة واحترام أساليب الحياة العربية، والثقة بأن أسلوب الفرد في الحياة ليس هو الأسلوب الوحيد فيها. وليس من اللازم أن يكون الأمثل بين أساليبها ..

5 - **اتجاه الدارس نحو المعلم** : إن شخصية المعلم ذات تأثير كبير على طلابه. فالمعلم الذي يحبه طلابه يكون بلا شك أقدر على أن يستخرج أقصى ما لديهم من إمكانات

ويوظف ما عندهم من قدرات ما دامت لديه الكفاءة العلمية في ذلك. وما أكثر الطلاب الذين أحبوا مادة لحبهم معلمها أو كرهوها لبغضهم إياه ..

6 – **اتجاه المعلم نحو اللغة العربية وثقافتها** : إن اتجاه المعلم نفسه نحو الثقافة التي يقوم بتدريس لغتها، والشعب الذي يتحدث هذه اللغة ذو تأثير كبير على تعلم طلابه لهذه اللغة.

خامسا : الشخصية وتعلُّم اللغة :

بمثل ما تلعب الدوافع والاتجاهات دورا في تعلم العربية كلغة ثانية. فإن هناك مجموعة من العوامل المرتبطة بشخصية الفرد ذات تأثير كبير على قدرته على تعلم العربية كلغة ثانية. وسوف نقتصر في هذا الفصل على ثلاثة من هذه العوامل هي : نوع الطالب (ذكر أم أنثى)، والفروق الفردية، وصفات الشخصية.

1 – النوع :

إلى أي مدى يؤثر نوع أو جنس sex الطالب (بنون أو بنات) في تعلم اللغة الثانية ؟ تشير الدراسات التي أجريت على تعلم الأطفال لغتهم الأولى إلى أن ثمة فروقا بين البنين والبنات في اكتساب هذه اللغة. البنات بشكل عام أسرع في هذه العملية وأقدر على اكتسابها بكفاءة ملحوظة. أما بالنسبة لتعلم اللغة الثانية فقد أظهرت بعض الدراسات صدق هذه الملاحظة وخالفها البعض الآخر منها. ويفرق بعض الباحثين بين الاستعداد والتحصيل في تعليم اللغة.

إن البنات كما يقول هؤلاء الباحثون لديهن استعداد أكبر لتعلم اللغة الثانية. أما من ناحية التحصيل فليس ثمة فرق يذكر بين البنين والبنات في تعلم اللغة الثانية. وعلى أية حال ينبغي الإشارة إلى أن الفروق بين الطلاب في تعلم اللغة الثانية رهن بأمور عدة تتعدى حدود النوع.

من هذه الأمور : دافعية الطلاب، واتجاهاتهم، وميولهم، وقدراتهم العقلية واللغوية، ومدى العلاقة بين اللغة الأولى والثانية، وظروف التعليم وغير ذلك من متغيرات.

2 – الفروق الفردية :

بين الأفراد تفاوت في كل شيء. في الذكاء، في القدرة على التعلم، في دوافع التعلم،

في الاستعداد، في الخبرة السابقة .. وفي غير ذلك من مجالات تفرض على المعلم تعرُّفها ومواجهتها. ومن أهم الأشياء التي تبرز فيها الفروق الفردية بين الدارسين في برامج تعليم العربية كلغة ثانية ما يلي :

السن ـــ النوع (طالب / طالبة) ـــ الخبرة السابقة باللغة العربية ـــ التقارب بين اللغة عند الدارس واللغة العربية ـــ إجادة الدارس للغته الأولى ـــ العوامل الشخصية مثل : سعة الأفق، تقبل الآخرين، وضوح أهدافه .. الخ. ـــ الاستعداد اللغوي ـــ اتجاهاته نحو اللغة العربية وثقافتها ـــ دوافعه لتعلم اللغة العربية ـــ معدل التعلم (هل يستوعب المعلومات بسرعة أو ببطء؟) ـــ أسلوبه في التعلم (هل يستوعب المعلومات إذا سمعها أو قرأها .. أو الخ) . ـــ ذكاؤه العام ـــ قدرته على تحمل المسؤولية ـــ استعداده للعمل الجامعي ـــ استعداده لتقبل تصويبات المعلم لأخطائه ـــ أسلوبه في المذاكرة ـــ ظروفه الاجتماعية.

وغير ذلك من جوانب تظهر فيها الفروق بين الأفراد وهذه الجوانب من أكثرها ارتباطاً بعملية تعلم العربية كلغة ثانية. وعلى المعلم لمواجهة هذه الفروق أن يقوم بعدد من الأمور من أهمها :

- تصميم خبرات تعليمية متنوعة يستطيع كل طالب استيعابها حسب السرعة التي تناسبه.
- استخدام عدد من الوسائل التعليمية المختلفة التي تواجه ما بين الطلاب من فروق في أسلوب التعلم.
- التوسط في شرح الأفكار حتى يفهمها جميع الطلاب.
- إعداد مجموعة متفاوتة المستوى من التدريبات اللغوية، بحيث يناسب كل منها فريقا من الطلاب.
- تنوع الواجبات المنزلية بحيث يقدم لكل مجموعة من الطلاب ما يناسبها.
- إعطاء فرصة للطلاب للاختيار من بين أسئلة الامتحانات على أن يكتسب كل منهم المهارة نفسها.

3 - **السن** :

ما السن المناسبة لتعليم العربية كلغة ثانية؟ يُطرح هذا السؤال كثيرا في مجال تعليم

اللغات الأجنبية بشكل عام. فهناك من يؤيدون تعليم اللغة الثانية للأطفال، ومنهم من يقصر ذلك على الكبار، وفيما يلي حجم كل فريق، ثم بيان لرأينا في القضية.

تعليم العربية في سن مبكرة : ينطلق المؤيدون لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى في سن مبكرة إلى ما يلي :

1 – أن الصغير لم يشغله بعد شيء ومن ثم يرسخ فيه ما يريد الكبار تعليمه له.

2 – أن الصغير ذو قدرة على نطق الأصوات تماما كما ينطقها أصحابها لتوفر عنصر التقليد بصورة تفوق ما لدى الكبير.

3 – أن الطفل يلعب باللغة. وهو في لعبه يسلك بطريقة عادية غير مصطنعة، فيها من البراءة ما يجعله يخطىء فيصحّح له الخطأ، فيعيده صحيحا دون شعور بالضيق ..

4 – أن الصغير يقضي في ممارسة اللغة وقتا أطول مما يقضيه الكبير. ومن هنا يلعب عنصر الوقت دورا رئيسيا في تعلمها ..

5 – أن تعلم لغة أجنبية أصبح في عصرنا الراهن مطلبا مُلحا يفرض نفسه على كل فرد يريد تفهم العالم الذي حوله .. وتعليم الطفل لغة أخرى يفتح أمامه هذا المجال. ويحول دون وجود حاجز قد يعوقه في تحقيق أهدافه في مستقبل حياته ..

6 – ويتعدى تعليم اللغة الأجنبية حدود المصالح ليقيم بين أطفال الشعوب روابط أساسها الحب والتقدير .. «أن اللغة الأجنبية تعطي للطفل بُعدا ثالثا هو (عالمي) بالإضافة إلى البعدين (عائلي) و (وطني). إن استحسان الطفل للغة وعادات شعب أجنبي يقوده إلى حب البشر جميعا بصورة لا شعورية (علي القاسمي، 8، ص 69).

7 – والطفل المسلم على وجه الخصوص في أَمَسِّ الحاجة لأن يتعلم العربية حتى ترسخ له عادات استخدمها فيجيد قراءة القرآن الكريم ويستثمر رصيده من هذه اللغة في الاتصال بالتراث الإسلامي والتعامل مع أبناء دينه ..

تعليم العربية في سن متأخرة : يقف أمام هؤلاء المؤيدين لتعليم العربية في سن مبكرة فريق من الخبراء يرى تأجيل ذلك حتى سن متأخرة، أي تعليم اللغة للكبار. وتستند حججهم في هذا إلى ما يلي :

1 – أن الكبار أقدر على تعلم اللغة الأجنبية من الصغار. وهناك أبحاث تؤكد ذلك، منها

ما أجراه ثورنديك وآخرون على عينة من متعلمي لغة الإسبرانتو. وكانوا يتراوحون بين سن التاسعة والسابعة والخمسين. وأظهرت الدراسة أن الصغار كانوا أبطأ في تعلم هذه اللغة من الكبار. إن قطاعا كبيرا من الدراسات النفسية في ميدان تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها قد أثبت أن الكبار لا يقلُّون قدرة عن الصغار في تعلم هذه اللغات. والفصل في هذا هو مدى الوقت المتاح لممارستها. والطريقة التي يتم بها تعليمها.

2 - إذا كانت لدى الصغار الذين يعيشون في بلد أجنبي قدرة على تعلم لغتها بصورة أسرع من آبائهم فليس لأن آباءهم عاجزون عن ذلك. وإنما لأن هؤلاء الصغار أتيحت لهم متطلبات تعلم اللغة. والآن ماذا يلزم الفرد لكي يجيد لغة أجنبية؟ يلزمه شدة الدافع، وتركيز الذهن، وممارسة الحديث، وانتظام الدراسة، وتلقي اللغة من مصدرها .. وهذه أمور تتوفر لا ريب للطفل الذي يعيش في بلد أجنبي.

الأمر إذن ليس بتوفر قدرات خارقة عند الطفل أو حرمان الكبار منها.

3 - أن تعليم اللغة الأجنبية عملية معقدة تتشابك فيه عدة أمور. وتتطلب جهدا ينبغي أن نجنب الطفل المرور به .. حسب الطفل الإنجليزي أن يتعلم لغته الأولى مرجئا عبء تعلم اللغة العربية لمرحلة عمرية تالية ..

4 - أن تعليم الأطفال لغة أجنبية سوف يؤثر على مستوى تعلمهم اللغة الأولى. إذ تختلط المفاهيم في أذهانهم، ويواجهون وضعا يتعلمون فيه لكل مفهوم لفظين .. ولكل موقف لغتين ..

5 - أن دوافع الكبار في تعلم اللغة الأجنبية قوية إن لم تكن أقوى من تلك التي تدفع الأطفال على تعلمها.. إن لدى الكبار غايات حددوها وأهداف يقصدون إليها. ومن ثم فهم على وعي بما يعملون وعلى استعداد لبذل الجهد في سبيل ما يقصدون ..

6 - أن الكبار يستطيعون استخدام الأجهزة والآلات اللازمة لتعلم اللغة مثل المسجلات، ومعامل اللغات، والحاسب الآلي (الكومبيوتر) والشرائح والفيديو، وغيرها من وسائل يشيع استخدامها في مجال تعليم اللغات الأجنبية.

7 - أن الكبير لديه إطار مرجعي بخصوص التركيب والأنماط اللغوية والاصطلاحات النحوية مما يسهِّل عنده تراكيب وقواعد جديدة ..

رأينا في القضية :

لكلٍّ إذن وجهة نظر. والذي نراه هنا **أن يتأخر تعليم العربية كلغة أجنبية إلى السنوات الأخيرة من المرحلة الابتدائية أي من سن العاشرة إلى الثانية عشرة** حتى تكون قد رسخت عنده أنماط اللغة الأولى. وقبل أن يفقد الطفل القدرة على التقليد الدقيق وإنتاج الأصوات كما ينتجها أصحابها أو أقرب إلى ذلك.

والأمر بعد ذلك رهن بالظروف التي يمر بها الطفل والمواقف التي يحتاج فيها لتعليم اللغة الأجنبية والطريقة التي يتعلمها بها.

سادسا : خصائص المتعلم الناجح للغة الثانية :

في بداية الحديث عن خصائص المتعلم الناجح للعربية كلغة ثانية يجب الإشارة إلى أمرين أساسيين : أولهما اختلاف الدوافع التي تدفع الدارسين لتعلُّم هذه اللغة، وثانيهما تباين الظروف التي يمر بها كل منهم في تعلُّم هذه اللغة.

قد يريد بعضهم تعلم العربية لقراءة القرآن الكريم فقط، وقد يريد بعضهم تعلمها للحديث مع الناطق بالعربية في مهمات اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية أو سياسية أو غيرها. وقد يريد بعضهم غير ذلك. وبالمثل قد تتاح لبعضهم فرصة دراسة هذه اللغة في بعض معاهد تعليمها بالبلاد الأجنبية، وقد يتاح لبعضهم أيضا فرصة دراسة هذه اللغة في بعض معاهدها بالبلاد العربية. وقد تتاح للبعض الثالث فرصة الإقامة مع أسرة عربية تساعدهم على تملُّك أساليب الاتصال بالعربية. وقد يُحرم بعضهم من هذه الظروف جميعا فيقتصر الأمر على جهده الذاتي في تعلم هذه اللغة.

والقول نفسه يصدق على استعدادات الدارسين لتعلم هذه اللغة. إن منهم من يستطيع تعلُّمها في وقت قصير ومنهم من يتطلب وقتا أطول. وإن منهم من يتعلمها بطريقة أسرع في بيئة اجتماعية معينة. بينما يتعلمها آخرون في بيئة اجتماعية أخرى ... وإن منهم من يكتسب مهارات اللغة عند سماعها بأشد مما يكتسبها بالقراءة. ومنهم من يكتسب مهارات اللغة عند قراءتها بأشد مما يكتسبها عند سماعها. وهكذا نجد تباينا شديدا بين الدارسين سواء في المهارات اللغوية التي يريدون اكتسابها، أو في الظروف المحيطة بعملية التعلم ذاتها، أو في الاستعدادات وأساليب التعلم عندهم، مما يجعل من العسير علينا تقديم قائمة مفصلة محددة وقاطعة حول خصائص المتعلم الناجح للعربية كلغة ثانية، على أن تتمشى هذه القائمة مع كل الدوافع، وتصلح لكل الظروف، وتستثمر كل الاستعدادات وأساليب التعلم.

إن الحقيقة التي يجب أن نتوقف عندها هي أن النجاح في تعلم العربية كلغة ثانية هو حصيلة مجموعة متكاملة من العوامل، يتفاعل بعضها مع بعض. منها ما يخص الدارس، ومنها ما يخص المدرس، ومنها ما يخص البرنامج نفسه. ويختص حديثنا هنا عن العوامل التي يلزم توفرها عند الدارس حتى يكون دارسا ناجحا في برنامج تعلم العربية كلغة ثانية.

ويلخص كارول Carroll هذه العوامل فيما يلي : (Carroll, J.B., 20, p. 7)

1 – أن تتوفر عند الدارس القدرة على تمييز الرموز الصوتية، ويقصد بها قدرة الدارس على الاستماع للأصوات أو الكلمات والتمييز بينها، والاحتفاظ بها حية في ذهنه بحيث يمكنه استدعاؤها في الوقت المناسب.

والدارس الذي تتوفر لديه هذه القدرة يستطيع أن يحاكي بدقة أي نطق يسمعه في اللغة الجديدة حتى وإن لم يكن على علم بهذه اللغة من قبل.
ومما تجدر الإشارة إليه أن مجرد توفر هذه القدرة لا يعني الكفاءة في تعلم اللغة الجديدة إن لم تتم تنمية هذه القدرة باستمرار على فترات زمنية متفاوتة، وفي مناسبات مختلفة، ومع رصيد لغوي متنوع.

والحديث عن هذه القدرة كشرط أساسي لا بد من توفره عند المتعلم الناجح للغة لا يستلزم توفرها عند أعلى مستوى لها، فحسب الدارس منها ذلك القدر الذي يمكّنه من تعلم اللغة واكتساب مهاراتها الأساسية. ولا يلزم الدارس الذي لا يتمتع بمستوى عال من هذه القدرة سوى أن يركز انتباهه عند سماع الأصوات والالتفات إلى طريقة نطقها، حتى ينجح في تقليدها.

2 – أن يتوفر عند الدارس قدر من الحساسية النحوية. ويقصد بها قدرة الدارس على فهم الوظائف النحوية للعناصر اللغوية المختلفة (كلمات، حروف، سوابق، وغيرها) والقواعد التي تحكم استعمالها. وتعتمد هذه القدرة في تعلم اللغة الثانية، في رأي كارول، على مقدار التدريب الذي مرَّ به الدارس على استعمال القواعد في لغته الأولى. والذين يتيسر لهم التدريب على هذه القدرة حتى تحقق لهم مستوى فوق المتوسط منها. هم أولئك الذين يُتوقَّع لهم النجاح في البرامج التي تركز على القواعد والتحليل النحوي عند تعلم اللغة الثانية. بينما يعجز زملاؤهم، ممن هم دون المتوسط في هذه القدرة عند تعلم اللغة في هذه البرامج. مما يستلزم لهم، كي ينجحوا في تعلم اللغة الثانية. أن تهيَّء لهم فرص الاستخدام الفعلي للغة في مواقف عملية. كما

يلزم الانتباه جيدا لطريقة استعمال اللغة، ومقارنة استعمالهم للغة بطريقة استعمال المعلم لها. وتَتَبُّع أخطائهم وتصحيحها أولا بأول.

3 – أما القدرة الثالثة التي ينبغي أن تتوفر عند الدارس كي ينجح في تعلم اللغة الثانية فيسميها كارول بالقدرة على التفكير الاستقرائي، ويقصد بها القدرة على أن يستنتج الدارس القواعد التي تحكم استعمال المقررات والتراكيب في ضوء الطريقة التي تستعمل بها أمامه. والدارسون الذين تتوفر عندهم هذه القدرة يستطيعون بطريقة آلية التمييز بين المعاني التي تعبر عنها كلمات متشابهة في اللغة الثانية. وكذلك المعاني التي تعبر عنها تراكيب متشابهة في هذه اللغة.

وإذا كان هؤلاء الدارسون ذوو القدرة العالية على التفكير الاستقرائي، يستطيعون التمييز بين المعاني بطريقة آلية، فإن زملاءهم، ممن لا تتوفر عندهم هذه القدرة يحتاجون دائما إلى من يلفت انتباههم إلى الفروق الدقيقة بين المعاني التي تعبر عنها المفردات وتنقلها التراكيب سواء أكان ذلك من المعلم بين جدران الفصل، أو كان من الناطقين باللغة عند اتصال الدارس بهم. إذ يصححون باستمرار أخطاءه، ويقدمون له من المقترحات ما يساعده على التمييز الدقيق بين المعاني واستنتاج قواعد الاستعمال.

4 – أن يتوفر عند الدارس، كي ينجح في تعلم اللغة الثانية، قدر كبير من الدافعية. ولكي نضع هذا الاقتراح في شكل محسوس ملموس نقول إن الدافعية شيء يظهر في إصرار الدارس على تعلم اللغة بالرغم من الصعوبات التي تواجهه، وقدرته على مواجهة التحديات. وعوامل الإحباط التي تصاحب تعلم اللغة الثانية عادة، خاصة في المراحل الأولى لتعلم هذه اللغة، عندما تعرض عليه بعض القواعد التي تبدو له غير منطقية (مثل جمع التكسير في العربية)، أو عندما يتعرض لموقف يعجز فيه عن الاتصال باللغة. إن القدرة على مواجهة هذه المواقف وتحملها والإصرار على مواصلة التعلم مؤشر صادق لارتفاع مستوى الدافعية عند الدارس وعامل أساسي لنجاحه في تعلم اللغة.

5 – أن يتوفر عند الدارس، كي ينجح في تعلم اللغة الثانية، اتجاه إيجابي نحو عملية التعلم ذاتها. وأن يتقبل الفروق بين اللغتين، لغتِه الأولى واللغةِ الثانية، وأن يكون على وعي بصعوبة تعلم اللغة الثانية. فيواجه ذلك بصبر ومصابرة ومزيد من الجهد. وأن يتقبل طريقة الآخرين في التعبير عن أنفسهم بلغتهم.

إن الدارس الذي يشكك في قدرة اللغة الثانية على التعبير عن حاجات أصحابها، أو الذي ينظر إليها نظرة دونية يكون من العسير عليه تعلم هذه اللغة أو الاتصال بها بكفاءة.

6 – أن يتوفر عند الدارس، كي ينجح في تعلم اللغة الثانية، مجموعة من الصفات الشخصية الأخرى مثل سعة الأفق، الاستعداد لتكوين صداقات، التسامح، احترام ثقافة الآخرين، التعاون، وتقبُّل النقد.

7 – أن يتبنى الدارس، كي ينجح في تعلم اللغة الثانية، بعض أساليب التعلم الصحيحة مثل تركيز الانتباه على تفصيلات كل ظاهرة لغوية تعرض له، والوقوف أمامها فترة من الوقت كافية تسمح بفهمها، وتمثلها، وذلك قبل الانتقال إلى ظاهرة لغوية أخرى.

ومن هذه الأساليب أيضا الربط بين الظاهرة اللغوية التي تعلمها الدارس من قبل والظاهرة اللغوية الجديدة لكي يزداد تمكنا منها.

ومن أساليب التعلم اللازمة للنجاح في تعلم اللغة الثانية، القدرة على تحويل المعرفة السلبية إلى معرفة إيجابية إلى معرفة منتجة تستثمر كل ما تعلمه الدارس من ظواهر لغوية في مواقف عملية. إن مجرد فهم معنى كلمة ما، أو تعرُّف تركيب لغوي معين يعتبر نوعا من المعرفة السلبية للغة. أما استدعاء هذه الكلمة في مواقف الاستخدام الفعلي، واستعمال التركيب اللغوي في هذه المواقف أيضا فهذا ضرب من المعرفة الإيجابية التي تؤدي بمرور الزمن وتكرار المحاولة إلى جعل الظاهرة اللغوية يسيرة التناول عندما يحتاجها الدارس، كما يحوِّل استخدامها إلى خبرة ذاتية تتم بشكل آلي. إن الخطأ الذي يقع فيه كثير من متعلمي اللغة الثانية يكمن في أنهم يحتفظون بمعلوماتهم دائما سلبية دون ممارسة لها. ومن الصفات التي تُميِّز المتعلم الناجح للغة حرصُه على إجابة أي سؤال يطرح في الفصل، حتى ولو لم يكن هو المقصود بالإجابة. فحسبه أن أجاب السؤال لنفسه فعرف موقع قدميه، وأين انتهى به المطاف في تعلم هذه اللغة.

إن من صفات المتعلم الناجح أيضا أن يستخدم ما تعلمه باستمرار في مواقف اتصال حية. ولو كانت من بنات أفكاره ومجرد تخيل .. فتراه يسترجع الكلمات والتراكيب بشكل حوار يدور بين فردين. ولعلنا نتذكر في هذا المقام ذلك الخطيب اليوناني المفوّه الذي كان يذهب للبحر كل مساء، ويقف على صخرة مخاطبا الموج، وكأنها أناس تستمع له حتى امتلك ناصية الخطابة.

إن المتعلم الناجح هو الذي يتطلع لكل فرصة تستخدم فيها اللغة الجديدة. هو الذي يُعِد لنفسه قائمة بالمفردات والتراكيب التي يتعلمها باستمرار مراجعا إياها في مواقف مختلفة. هو الذي ينتهز كل فرصة تتاح له كي يتصل باللغة الجديدة. فيشاهد الأفلام الناطقة باللغة الجديدة. ويستمع للإذاعات الناطقة بها. ويقرأ الكتب والمجلات التي تكتب بها .. ويدير حوارا كلما كان ذلك ممكنا مع أصحابها. ومتعلم اللغة الناجح هو الذي لا يخشى ارتكاب الخطأ عند استخدامه هذه اللغة .. هو الذي يحاول الكلام باستمرار حتى ولو أخطأ كثيرا .. فالأمر عنده لا يتعلق بشخصيته ولا يسيء إليها. إنه ذلك الذي يستفسر دائما عن طريقته في استعمال اللغة ولا يتحاشى تصويبات الناطقين باللغة له..

إنه ذلك الذي يتميز بالرغبة الشديدة في ممارسة اللغة كلاما وكتابة. مما يعتبر مؤشرا صادقا لثقته بنفسه وحرصه على التعبير عن الذات. حتى ولو شاب تعبيره ذلك زلات وأخطاء وأغلاط. فإذا صحّحت له تعلم منها دون إحساس بتهديد لشخصيته أو انتقاص منها.

وأخيرا نأتي لصفة مهمة من صفات متعلم اللغة الناجح .. تلك الصفة تتعلق بنظرة هذا المتعلم للغة الجديدة .. قد تبدو غير منطقية وقد يستصعب قواعدها .. وقد يستثقل مقرراتها، وقد يستغرب ما يلاحظه منها بالقياس إلى ما ألفه في لغته الأولى .. ومع ذلك فإنه يتقبل الحقيقة القائلة بأن هذه اللغة التي تبدو غريبة لديه، مألوفةٌ عند أصحابها. والتي تبدو غير منطقية أمامه، منطقيةٌ عندهم. والتي تبدو صعبةً أمامه، يسيرةٌ أمامهم .. إنه ذلك الذي يضع نفسه موضعهم بل ويدخل في عقولهم.

فيحاول الشعور بما يشعرون به عندما يستخدم هذه اللغة، ويحاول التفكير باللغة. وليس مجرد الاتصال بها من بعد ..

الفصل العاشر

الأسس الاجتماعية للمنهج

مقدمة :

العلاقة بين المنهج والمجتمع علاقة جدلية .. إنه إفراز من إفرازات التراث الثقافي. إذ يعكس المُثل والمعارف والقيم والمهارات التي يعتقد المجتمع في قيمتها وضرورة أن ينشأ الأفراد عليها. وبعبارة أخرى، إنه يحافظ على التراث عملا على استمرار التقاء الحاضر بالماضي. ثم هو بعد ذلك عامل أساسي لتغيير هذا التراث حتى يتمشى مع المتطلبات والطموحات اللانهائية. إنه بعبارة أخرى يعمل على تحسين هذا التراث وتطويره ... والثقافة السائدة في مجتمعنا هي الثقافة العربية الإسلامية ذات الملامح المميزة، وفي الوقت نفسه فليس هذا المجتمع مغلقا أو قائما بذاته .. إنه جزء من مجتمع عالمي يتأثر به كما يؤثر فيه.

وسوف يقتصر حديثنا هنا على الثقافة العربية الإسلامية التي تمثل أهم الأسس الاجتماعية لبناء منهج تعليم العربية كلغة ثانية، ويلزمنا بدايةً أن نوضح مفهوم الثقافة الإسلامية ثم نبين الفرق بينها وبين الثقافة العربية.

مفهوم الثقافة الإسلامية :

التعريف الواسع للثقافة والذي سبق أن عرضناه في فصل سابق هو ما تعرف به أيضا الثقافة الإسلامية. إن الثقافة الإسلامية تتناول حياة الإنسان إلى ما بعد موته .. وهي تتناول المجتمع ما شاء الله لهذا الكون أن يبقى.

إن اصطلاح الثقافة الإسلامية يعبر عن نمط خاص من العلاقة بين الإنسان ونفسه، وبين الإنسان والمجتمع، وبين الإنسان والكون، وبين الإنسان وخالقه. ويستلهم هذا النمط روح الإسلام

في كل صورة من صور العلاقة، وكل شكل من أشكال التطور. ويستمد هذا النمط خصائصه من مصدر إلهي أنعم الله به على الإنسان ومنحه إياه دستورا له وعقيدة .. ذلك هو القرآن الكريم. ولعل موقع الحديث النبوي الشريف من هذا يطرح نفسه. ولست أجد خلافا عليه فهو موقع ينطلق من هذا المصدر الإلهي. وما كان محمد صلى الله عليه وسلم إلا قرآنا يسير. كان نموذجا تتمثل فيه آيات القرآن الكريم في كل خلجة من خلجات نفسه، وكل حركة من حركات جسمه، وكل خاطر من خواطر فؤاده. وصدق الله العظيم، «وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَى. إن هُوَ إلاَّ وَحْيٌ يُوحَى».

مصدر الثقافة الإسلامية :

ولقد ضمن هذا المصدر الإلهي للثقافة الإسلامية عدة أمور : ضمن لها قوة الأساس، وخلود المبدأ، وثبات العقيدة، واتساع النظرة، وشمول الجوانب، ووحدة الاتجاه، وتكامل الأبعاد، وسمو الغاية، واتزان الحركة واعتدال الأحكام. وهذا يميز الثقافة عن غيرها من الثقافات. إنه ذلك المصدر الإلهي الذي يقدم للإنسان تصورا عن كل شيء وإجابة لكل سؤال، وخطة لكل عمل. لقد ظل القرآن الكريم قاعدة ثقافية كبرى تشكل النشاط الحضاري في المجتمع العربي خاصة والإسلامي عامة على مر العصور، إن الحقيقة التي لا يجادل فيها أحد ولا يماري فيها إنسان هي أن المفهومات الأساسية في المجتمع الإسلامي ظلت تستمد قيمتها من القرآن الكريم، وتقوم على قاعدته الروحية حتى صار القرآن المرجع العام لنشاط الحضارة الإسلامية كلها، ولقد رأى الذين اعتنقوا الإسلام أن حياتهم متوقفة على فهمه، وحمله للناس جميعا، كما أنهم رأوا أن الإسلام وحده أساس وحدتهم، وسبب نهضتهم ومجدهم، لذلك أقبلوا عليه يدرسونه ويتفهمونه كما أقبلوا على العلوم المختلفة يدرسونها ليشرحوا للناس عقيدة الإسلام، وتفرعت أنواع المعارف لدى المسلمين وتناولت أشياء كثيرة أخذت تخصب كلما اتسعت، وتنمو كلما دخل الناس في دين الله أفواجا. فتكونت لدى المسلمين ثقافة إسلامية متعددة النواحي وأضاف كل شعب إليها أبعادا جديدة من خلال ممارسات الحياة وتطبيقات النصوص. يضاف إلى هذا كله ما يزخر به العالم غير المسلم من ثقافات.

مقومات الثقافة الإسلامية :

أما عن المقومات العامة للثقافة الإسلامية فيمكن تلخيص أهمها فيما يلي :

1 – إن التراث الفكري لهذه الثقافة تراث خصب غني اتسعت آفاقه لثمار الثقافات الأخرى دون تعصب أو جمود.

2 – إن الثقافة الإسلامية تملك مقومات الأصالة في تصورها لجوانب الحياتين الدنيا والآخرة. إن من المفهومات الإسلامية ما لم يُسبَق بمذهب أو رأي.

3 – إن اللغة الأساسية لهذه الثقافة هي العربية الفصحى أشبعت الحاجات على تنوعها ووفت بمتطلبات الدنيا وأركان العقيدة. والذي ينبغي أن نبرزه هنا هو أن بين الشعوب الإسلامية وحدة لا تهزم، وصلة لا يمكن تفكيكها، ورابطة يستحيل حلها. مادام في العربية كتاب لا يختلف في نطق حرف واحد منه اثنان، وهو يُتلى آناء الليل وأطراف النهار بلسان عربي مبين.

4 – تمتاز الثقافة الإسلامية بأن الدين مصدر القيم فيها، وليس المجتمع أو الطبيعة أو الفرد أو غير ذلك من مصادر القيم، كما ترى الفلسفات المختلفة ويعتقد المفكرون الغربيون.

5 – وتمتاز الثقافة الإسلامية أخيرا بالشمول فهي تتناول حياة الإنسان في كل نواحيها، ظاهرها وباطنها. إن أعظم ما تتميز به الثقافة الإسلامية قدرتها على العطاء في أي من جوانب الحياة.

الفرق بين الثقافة العربية والإسلامية :

مع التسليم بصعوبة تعريف الثقافة تعريفا جامعا يرضي جميع الأطراف إلا أننا نتبنى التعريف الأنثروبولوجي الواسع للثقافة والذي اقترحه تايلور وتبنته المحافل العلمية المختلفة. يقول التعريف : «**إن الثقافة تعني ذلك الكل المركب الذي يشتمل على المعارف والعقائد وأشكال الفنون والقيم والقانون والعادات، بل وجميع القدرات التي يكتسبها الإنسان كعضو في المجتمع**». (**محيي الدين صابر، 16، ص 38 ــ 40**).

وعنوان هذا القسم يحمل مفهومين : الثقافة العربية والثقافة الإسلامية وبينهما فروق يجب أن نقف عندها وهي :

1 – الثقافة العربية وصفية والثقافة الإسلامية معيارية.

2 – الفائدة المرجوة من تعليم الثقافة العربية إنما هي المعرفة والاعتزاز القومي. أما الثقافة الإسلامية فغايتها القدوة والموعظة والإرشاد.

3 – الثقافة العربية، بحكم اتجاهاتها القديمة البحتة، لا ترفض عناصرها الجاهلية على رغم مما تحمله من أمور رفضها الإسلام كالفخر والغزل الفاحش والهجاء المقذع والعصبية

القبلية .... الخ، أما الثقافة الإسلامية فترفض هذه العناصر. فإذا افتخر الجاهلي بحسبه ونسبه فلا فخر لمسلم إلا بالتقوى.

4 – الثقافة العربية محلية بحكم كونها قومية، أما الثقافة الإسلامية فعالمية.

5 – الثقافة العربية ترفض الشعوبية لطعنها على العرب، ولكن الثقافة الإسلامية ترفضها لأنها تتنافى مع الوحدة الإسلامية.

ولكن هذه الفروق لا تمنع الثقافتين أن تتكامل إحداهما مع الأخرى، (تمام حسان، 1، ص 84 — 86).

والثقافة العربية الإسلامية قد تكون مألوفة عند الدارسين خاصة المسلمين الناطقين بلغات غير العربية. وقد تكون جديدة تماما على غيرهم. وتخلق هذه الخبرة نوعا من القلق عند الاتصال بهذه الثقافة للمرة الأولى. ويسمى هذا القلق بالصدمة الثقافية كما يفرض على المنهج الالتفات إليه وأخذه في الاعتبار، ولكن ما هي على وجه التحديد الصدمة الثقافية ؟

الصدمة الثقافية :

يقصد بالصدمة الثقافية ذلك القلق الناتج عن الارتباك الذي يحس به متعلم اللغة الأجنبية عندما يواجه مجتمعا ذا ثقافة غريبة عنه، ولغة ليس بينها وبين لغته كبير صلة. هذه الصدمة نوعان : أحدهما صدمة بسبب ممارسة اللغة الجديدة، ويبين لنا ستنجل Stengel أبعاد هذه «الصدمة اللغوية» كما يسميها قائلا : إن المتعلم عندما يحاول ممارسة الكلام باللغة الأجنبية كثيرا ما ينتابه خوف من سخرية الآخرين منه. إنه يعتقد وهو يستخدم هذه اللغة أنه يلبس ثيابا غريبة تثير الاستهزاء به والسخرية منه، قد يحب ارتداءها ولكنه يخشى النقد الاجتماعي ولوم المحيطين به. ولعل هذا أحد العوامل التي تفرق لنا بين تعلم الطفل والكبير للغة الأجنبية، إن هذا اللون من النقد الاجتماعي لا يحتل من نفس الطفل شيئا، ولا يعوقه عن أن يمارس ما يحب وأن يترك ما يكره. إن ممارسة اللغة عند الطفل مصدر من مصادر متعته ونشاطه، يحس فيه السعادة. والكبير عندما يتكلم لغة أجنبية من بداية تعلمه لها ينتابه إحساس بالقلق من أن تكون لغته قاصرة عن تصوير خواطره. ولا نحسب أن الطفل يعاني من ذلك. ولعل مما يضاف إلى ذلك أن الكبير عندما يمارس الحديث بلغته القومية إنما يكسب احترام المجتمع وتقدير المحيطين به وجذب الانتباه إليه، خاصة إذا كان ممن يحسنونها، ولا شك أن الأمر مختلف بالنسبة إليه عندما يمارس لغة لا يجيدها، ومن ثم يُحرَم من هذا التقدير الذي كان يحظى به عندما كان يمارس شيئا يملكه ويتحدث لغة

يسيطر عليها. هذه الأمور جميعها تجعل تعلم اللغة العربية للأجنبي شيئا عسيرا في أوله كما ينتابه إزاءها من مشاعر لا يملك السيطرة عليها.

والأمر نفسه يصدق على مواجهة هذا الأجنبي للأنماط الثقافية العربية عندما ينزل إلى بلد كمصر. إن صدمة الثقافة أمر متوقع، ولطالما عانى منه الكثير من الأجانب. إن الوسائل التي استخدمها، والأساليب التي تعود عليها لمواجهة الأنماط الثقافية في بلده ليست ذات قيمة كبيرة في تخفيف هذه الصدمة. إن الوضع الجديد يتطلب منه ومن المنهج نشاطا مكثفا وطاقة كبيرة، حتى يتكيف معه ويتواءم مع أوجه الخلاف بين نمطين ثقافيين مختلفين. (Stengel,E .33)

الفصل الحادي عشر

أنواع مناهج تعليم العربية

تتعدد أنواع مناهج تعليم اللغة الثانية. ولكل منهج منها تصور خاص لتعليم هذه اللغة وتقديم مهاراتها كما يستند إلى مجموعة من المنطلقات التي لا يتسع المجال لذكرها تفصيلا. وسنعالج بعضها هنا.

أولا : المنهج النحوي[5] :

يقصد بالمنهج النحوي تقديم المحتوى اللغوي في شكل محاور عامة تدور حول موضوعات القواعد استنادا إلى منطقين مؤدى أولهما : أن اللغة نظام. والنظام يشتمل على مجموعة من القواعد التي لو تعلمها الفرد أصبح قادرا على استخدام اللغة. ومؤدى المنطلق الثاني هو أن لكل معنى تركيبا لغويا يناسبه. وعلينا أن نحصر التراكيب المختلفة التي تنقل معاني معينة تيسر للإنسان الاتصال باللغة.

المعنى والشكل إذن مرتبطان. ويحدد أحدهما الآخر فالتعجب مثلا له صيغتان. والاستفهام له صيغ معينة وهكذا. وعلينا أن نقدم للطالب مجموعة الصيغ المناسبة التي تفي بمتطلباته.

يبدأ واضعو المنهج إذن بتحديد المعاني التي يريد الفرد التعبير عنها، ثم تحديد التراكيب اللغوية التي تعطى لكل معنى من هذه المعاني. ثم اختيار الموضوعات النحوية التي تنتمي لها هذه التراكيب. ثم ترتيب هذا كله في شكل منطقي يتمشى مع موضوعات النحو فيقدم ما يعتبر شرطا لازما لغيره.

فالفعل قبل الفاعل وهكذا ...

---

(5) Grammatical Syllabus.

ويستلزم هذا الترتيب المنطقي للتركيب استخدام مصطلحات النحو العربي. وتقديم المحتوى في شكل وحدات تكمل بعضها، فإذا كنا نريد تعليم الطالب جملة : «الله موجود» أصبح لازما علينا أن نعلّمه المبتدأ والخبر. وإذا كنا نريد تعليمه هذه الجملة : «أعددت الدرس إعدادا جيداً» لزم تحليلها وتحديد الترتيب اللغوي الذي تنتمي إليه (فعل + فاعل + مفعول به + مفعول مطلق + صفة) وهذا بالطبع يتدرج تحت وحدة المفعول المطلق ..

وفي هذا المنهج النحوي يلزم التمييز بين عدة مصطلحات منها :

- أنماط الجملة، ويقصد بها نوع الجملة من حيث المعنى الذي تؤديه. فهذه جملة تعجب، وهذه جملة استفهامية، وهذه جملة طلبية، وهذه إنشائية .. الخ.
- موضوعات النحو، ويقصد بها المفاهيم النحوية التي تنتمي إليها التراكيب مصنفة في أبواب. فهذا باب المبتدأ والخبر، وهذا باب المفعول به، وهذا باب الإضافة ... الخ.
- التركيب اللغوي، ويقصد به القالب الذي تصب منه الجملة فنقول بأن تركيب هذه الجملة هو فعل + فاعل + مفعول به.
- الجملة، ويقصد بها قول مستفاد به، مستقل بنفسه يكمل به المعنى فنقول أكل الولد الطعام جملة لأنها مستقلة بنفسها ويكمل بها المعنى.

إن حديثنا عن التركيب هو حديث عن المحدود. إذ أن من الممكن حصر التراكيب. بينما يتعذر إن لم يكن مستحيلا حصر الجمل. فالحديث عن الجمل حديث عن اللامحدود. إن التركيب الواحد يتسع لمئات من الجمل.

ويشيع مع المنهج النحوي استخدام طريقة النحو والترجمة. وهي الطريقة التي تنطلق من نفس المنطلق السابق. وهو أن اللغة مجموعة من القواعد التي إن تعلمها الفرد استطاع استخدام اللغة. والتي تزود الطالب بحصيلة هائلة من المفردات على أساس معجمي وليس على أساس الحاجة الفعلية للطالب.

ويشيع هذا المنهج مع هذه الطريقة في كثير من البلاد الإسلامية بجنوب شرق آسيا. حيث تعلّم اللغة للاتصال بالتراث الإسلامي. وليس للاتصال مع الناس في مواقف حية. إن محور الاهتمام عند أصحاب هذا المنهج هو تزويد الطالب بما يلزمه لقراءة القرآن الكريم، وقراءة كتب اللغة والأدب، سواء أكان ما يلزمه هذا نحوا أو صرفا أو مفردات أو غيرها.

ولهذا المنهج نقد يوجهه أنصار المناهج الأخرى. من هذا النقد ما يلي :

1 – إننا إذا استطعنا وصف الجملة نحويا، وتحليل تركيبها من أجل تعرف معناها، فلا يعني هذا أننا استطعنا حصر الطريق التي يمكن أن تستعمل فيها هذه الجملة في الكلام. فقد ينطقها الفرد سخرية وقد ينطقها تعجبا ..

2 – ليس من اللازم أن يشترط معنى الجملة صيغة معينة تصب فيها أو قالبا خاصا توضع فيه. فلقد تنقل المعنى الواحد في عدة تراكيب وإن بدا بينها تفاوت بسيط : ولننظر في هذه الجملة :

– تناول المريض الدواء أمس.

– تناول المريض أمس الدواء.

– أمس تناول المريض الدواء.

– تناول أمس المريض الدواء.

– المريض تناول أمس الدواء.

3 – إن هذا المنهج يغفل حاجات الاتصال عند الفرد، إذ لا يبدأ بتحديد المواقف التي يحتاج الفرد فيها لاستخدام اللغة.

4 – إنه يضمن لنا تخريج أفراد يعرفون قواعد اللغة ويحسنون إلى حد ما، فهم العلاقات بين الكلمات والجمل. إلا أنه لا يضمن لنا تخريج أفراد يحسنون الاتصال باللغة في موقف حي. إن هناك إلى حد ما، فرقا بين لغة الكتب ولغة الحياة .. إن اللغة التي يجربها الطالب في الفصل ويتدرب على استخدامها بين جدرانه، قد تتفاوت قُربا أو بعدا عن لغة يستخدمها الإنسان في مواقف طبيعية تتلون فيه الجملة الواحدة حسب حاجة الإنسان للتعبير.

ثانيا : منهج المواقف[6] :

كمحاولة لتطوير المنهج النحوي السابق درج بعض معدي المناهج على تقديم المحتوى اللغوي في شكل مواقف يمارسها الفرد في الفصل، ويتعلم من خلالها التراكيب اللغوية المنشودة. فبدلا من تدريس الجمل في فراغ، يتم تقديمها في مواقف يؤديها المعلم. كأن يأتي بعض الحركات وهو يتكلم (أنا أكتب الدرس) وكأن يفتح الباب ويقول الباب مفتوح .. وكأن يستعين بالأشياء

(6)Situational Syllabus.

الموجودة في الفصل مديرا حولها أشكال الحديث. وهذا تطوير للمنهج النحوي لا يخرجه من الدائرة التي ينتمي إليها إلا إلى دائرة أخرى من نوع آخر للمناهج وهو منهج المواقف. فلئن كانت الجمل تدور حول مواقف يؤديها المعلم والطالب، إلا أنها مواقف مصطنعة تستهدف فقط تمثيل معاني الجمل حتى يستطيع الطالب فهمها. وهذا بالطبع يختلف عن منهج يبنى على أساس مواقف طبيعية ينقلها المعلم من الحياة إلى الفصل. ومثل هذا التطور لا يفي بحاجة المتعلم للاتصال الفعلي باللغة. إذ يظل التباعد قائما بين لغة تدور حول تراكيب محدودة، وكلمات مقصودة، ومواقف مصطنعة، وبين لغة تتعدد فيها البدائل، ولا يتوقع الفرد استجابة محدودة لما يصدر عنه من تخاطب مع الآخرين.

والتباعد بين اللغتين، لغة الفصل ولغة الحياة يفقد الطالب الدافعية أحيانا لمواصلة الدراسة. إذ لا يحس لما يتعلمه قيمة. ولا يشعر له بفائدة. هذا بالطبع يختلف عن منهج المواقف الذي ينطلق من مسلمات أخرى. ويبنى على أسس تختلف إلى حد كبير، إن لم يكن تماما، عن تلك الأسس التي يبنى عليها المنهج النحوي.

ينطلق منهج المواقف من حاجات الفرد للاتصال اللغوي في مواقف الحياة .. وهذا أساس لبناء مواد تعليمية جديدة تختلف في هدفها ونظامها على تلك التي تبنى للمنهج النحوي.

وإذا كان المنهج النحوي يستند إلى حقيقة مؤداها أن اللغة نظام. وتعلُّم النظام شرط لاستخدام اللغة. فإن منهج المواقف يستند إلى حقيقة تقف على نفس المستوى من الصدق والأهمية. وهي أن اللغة ظاهرة اجتماعية نشأت لتحقيق التواصل بين الأفراد. ولابد للإنسان كي يفهم عناصر اللغة، أصواتا ومفردات وجملا، أن يرجعها إلى السياق الذي وردت فيه.

ومن هنا قد نستغني بتركيب لغوي دون آخر لأنه أكثر استخداما في موقف معين بينما يستخدم التركيب الثاني في موقف آخر.

محور الاهتمام هنا إذن هو المتعلم بحاجته ومطالبه وليس المحتوى اللغوي. وفي هذا المنهج يحرص الخبراء على التنبؤ بالمواقف التي قد يحتاج الفرد فيها للاتصال باللغة. وذلك في ضوء دراسات ميدانية تجرى، أو أبحاث تعمل، ثم يختار المحتوى اللغوي الذي يشبع حاجة الفرد للاتصال في هذه المواقف.

ومثل هذا التصور يزيد من دافعية الطالب على مواصلة الدرس إذ يجعل لما يتعلمه معنى. فالمتعلم وليس المادة هو مركز الاهتمام. ومن ثم تختفي أشكال التمييز بين لغة الفصل ولغة الحياة.

وإذا كانت الوحدات تدور في المنهج النحوي حول موضوعات النحو. فإن الوحدات في منهج المواقف تدور حول حاجات الاتصال، فهناك درس في المطار، ودرس في السوق، وآخر في مكتبة الجامعة، ورابع في المطعم، وخامس في الحافلة ... الخ.

إلا أن لمثل هذا المنهج أيضا انتقادات منها :

– أن حاجات الاتصال اللغوية مختلفة من فرد إلى فرد، ومن جمهور لآخر، فما يناسب هذا الجمهور قد لا يناسب ذاك. وهذا يستلزم تعدد مناهج المواقف لتعدد حاجات الاتصال. والرد على هذا النقد هو إمكانية حصر المواقف المشتركة التي يُتوقع أن يحتاج الدارسون فيها للاتصال اللغوي، ثم تخصيص جزء من المنهج لمعالجة الحاجات الخاصة كلما كان هناك عدد من الدارسين يستحق جهد إعداد جزء خاص ..

– إن اللغة التي تدار في الفصل، حتى وإن كانت تنطلق من تصور لحاجات الاتصال اللغوي عند الأفراد، إلا أنها تظل أيضا مصطنعة .. فالموقف الطبيعي للغة يصعب نقله إلى جدران الفصل .. والرد على هذا النقد هو أن الاختيار الجيد للمحتوى اللغوي المناسب يتوقف على كفاءة الخبراء في التنبؤ بما قد يواجه الفرد. كما أن هناك من الأساليب ما يساعد على تهيئة الطالب للاتصال الفعلي باللغة. منها التدريب المستمر على استعمال اللغة في الفصل عن طريق لعب الدور، أو الأداء التمثيلي أو استضافة بعض الناطقين بالعربية لإدارة حوار مع الطلاب ....

– إن هناك فرقا بين موقف نمطي يدور حوله الدرس، وبين موقف طبيعي يصعب توقعه .. فالمواقف التي يتنبأ الخبراء بأن الفرد يمر بها في السوق قد تنحصر في شراء البضائع. ومن ثم تدور الدروس حول عملية الشراء وما تستلزمه من مفردات وتراكيب .. بينما يحتاج الإنسان السوق لأكثر من عملية الشراء .. فقد يذهب لبيع شيء ما، وقد يذهب لأغراض يصعب التنبؤ بها . ومن ثم يقتصر المحتوى اللغوي على ما أمكن التنبؤ به مغفلا ما صعب التنبؤ به حتى إذا خرج الدارس إلى الحياة وقع في حيص بيص .....

بقي أن نشير إلى طريقة التدريس شائعة الاستخدام في مثل هذا المنهج. تلك هي الطريقة السمعية الشفوية، والطريقة المباشرة. فكلاهما يمكن توظيفه بكفاءة في منهج المواقف.

ثالثا : **منهج الفكرة**[7] :

إذا كنا قد لمسنا بين المنهجين السابقين، المنهج النحوي والمنهج الموقفي فروقا، فإن هذه

(7) Notional Syllabus.

الفروق تختفي أحيانا عندما ننزل إلى الميدان .. فنجد من المعلمين من يدرس القواعد النحوية في شكل حوار حول موقف ما، أو نجد من المعلمين من يقوم بحصر التراكيب اللازمة الاستخدام في موقف حياتي معين ... فالأول وإن كان مستندا إلى المنهج النحوي إلا أنه يقدم المحتوى في صورة مواقف. والثاني وإن كان يستند إلى المنهج الموقفي إلا أنه يفصل القول في التراكيب اللغوية المناسبة .. وكلا المنهجين يعوزه شيء هام وهو تنمية القدرة الاتصالية عند الأفراد ..

وهنا يقف أنصار منهج الفكرة في تناقض مع أصحاب المنهجين السابقين .. وقد طرح «Wilkins» هذا المنهج في كتاب له صدر عن جامعة أكسفورد سنة 1976 واستعار كلمة الفكرة من اللغويات التي يعتمد فيها تصنيف النحو على أساس المعايير الدلالية، ومثل هذا النحو يسمى «بنحو المضمون» في مقابل «نحو الشكل». حيث يصنف النحو على أساس الصيغة أو شكل الجملة.

ويستند منهج الفكرة إلى منطلق يختلف عما يستند إليه المنهجان السابقان من منطلق .. إن منطلق منهج الفكرة هو أخذ القدرة الاتصالية كنقطة بداية ..

ويبدأ ويلكنز بتحديد الفرق بين المناهج الثلاثة بالصورة الآتية : فالمنهج النحوي يسأل : كيف يعبر المتكلم عما لديه من معنى؟ (يهتم هنا بالشكل أو الصيغة النحوية). وبينما يسأل المنهج الموقفي : متى وأين يستخدم الإنسان اللغة (يهتم هنا بالموقف الذي يستخدم فيه اللغة).

نجد منهج الفكرة يسأل : ما الذي ينتقل من معنى عبر اللغة؟ من هنا فإن محور الاهتمام هو المعنى الذي تحمله اللغة وليس الشكل الذي انتقل من خلاله ولا الموقف الذي دار حوله ..

وهذا بالطبع بدون أن يفقد منهج الفكرة الاهتمام بالعوامل النحوية أو الموقفية التي تمثل محور اهتمام المنهجين السابقين..

إن الميزة التي ينفرد بها منهج الفكرة هي تنمية الكفاءة الاتصالية مما يضمن استمرار دافعية الطلاب ويزيد منها.

وفي هذا المنهج يتم اختيار المحتوى اللغوي طبقا للمعاني التي يحتاج الدارس التعبير عنها أو المطالب الدلالية كما يعبر عنها ويلكنز semantics demands. فالمضمون الذي يريد الدارس التعبير عنه، وليس التراكيب أو المواقف، هو الذي يحدد المحتوى اللغوي. وهذا يستلزم تنوع الصيغ اللغوية التي يجب أن يتعلمها الدارس، ومن ثم تتميز المواد التعليمية في هذا المنهج بالتغاير[8]

(8) Linguistically Heterogenous

اللغوي. إذ لكل مضمون عدد من الصيغ ومجموعة من البدائل التي يلزم تدريب الدارس عليها .. والأمر بالطبع ليس بهذه البساطة .. إذ لا بد من تفضيل صيغ وانتقاء بعض التراكيب من هذا الحشد الكبير من البدائل حتى نضمن على الأقل أن الدارس قد تدرب على فهم النظام النحوي للغة واكتسب القدرة على استخدامه وإلا تشتت ذهنه بين تركيب وتركيب، وبين صيغة وأخرى. فلا تثبت هذه ولا تبقى تلك ..

ويقسم ويلكنز منهجه المبني على الفكرة إلى وحدات كبيرة ينضوي تحت كل منها عدد من الوحدات الصغيرة ...

ومن الوحدات الكبيرة ما يلي : الزمن — العدد — المكان — معنى العلاقات — ربط الجملة المنطوقة بسياقها diexis. وتحت كل وحدة كبيرة كما قلنا مجموعة من الوحدات الصغيرة. فالزمن تحته عدة وحدات هي : تحديد الزمن، مثل : الآن، يوم الاثنين، الثالث والعشرون من أبريل سنة 1957، الساعة الثامنة و 25 دقيقة، أمس، اليوم، غدا، هذا الشهر، الشهر التالي، الشهر الماضي .... الخ. والوحدة الصغيرة الثانية هي : المدة، والثالثة هي علاقات الزمن،والرابعة هي التكرار، والخامسة هي التتابع ..... وهكذا ..

ومحور الاهتمام في منهج الفكرة كما قلنا هو السياقية التي تجعل للجملة الواحدة عدة معان. نجمله مثل : «السماء تمطر» يمكن أن يكون لها معان متفاوتة جدا. وقد تكون لبدء الحديث مع أشخاص يجمعهم مكان لأول مرة. أي أنها تستهدف فتح باب للحديث. وقد تكون تحذيرا من الخروج عندما توجه لطفل يصر على الخروج للعب. وقد تكون توجيها لفرد يريد الخروج تنصحه بأن يصحب معه مظلة ... وهكذا .. وهذا يدل على صعوبة تعميم معنى جملة ما بمجرد النظر في مفرداتها أو تركيبها ..

ولمثل هذا المنهج أيضا انتقادات، منها :

أنه لا يوجد بعدُ إطار معنوي (نسبة إلى المعنى) يحدد لنا أهم الأفكار التي يمكن أن يدور حولها المنهج. ولقد كان الإطار الذي قدمه ولكنز نفسه مجرد محاولة خضعت بعد ذلك لدراسات وانتقادات كثيرة.

أنه لا توجد علاقة محددة بين الجملة ومعناها. فالجملة كما اتضح في المثال السابق (السماء تمطر) قد يقصد المتحدث بها عدة معان. ومن ثم يلزمنا توفير سياقات متعددة لكل جملة حتى نستوفي تقديم دلالاتها.

أنه من الصعب وضع تصور للشكل التنظيمي لمثل هذا المنهج. فإذا كان يسيرا علينا وضع تصور للمنهج النحوي أو للمنهج الموقفي فمن العسير وضع تصور للشكل التنظيمي لمنهج الفكرة.

رابعا : **المنهج متعدد الأبعاد** : [9]

يرجع تاريخ هذا المنهج إلى سنة 1980 عندما عقدت رابطة ACTFL : American Council on The Teaching of Foreign Language مؤتمرا في بوسطون لتحديد الأوليات القومية في تعليم اللغات الأجنبية للثمانينات، وفي هذا المؤتمر قدمت خمس أوراق عمل في لجنة المناهج والمواد التعليمية. ونوقشت وانتهت إلى إعداد ورقة شاملة تلخص ما انتهى إليه الخبراء في هذه اللجنة، وتقدم تصورا جديدا لهم لبناء منهج تعليم اللغة الأجنبية. وسميت هذه الورقة بورقة بوسطون Boston Paper وطرحت فيها فكرة «المنهج متعدد الأبعاد» وكان من بين ما أطلق عليه من مصطلحات «المنهج متعدد البؤر أو منهج التعدد البؤري» ويقف هذا المنهج كمقابل «للمنهج أحادي البعد» Unidimensional.

وانطلق شتيرن H. H. Stern من ورقة بوسطون هذه، بالإضافة إلى الدراسات الأخرى التي قدمت في المؤتمر، وكذلك دراسته الخاصة، ووضع تصورا للمنهج متعدد الأبعاد نشره بعد ذلك في مجلد سنة 1983 من إصدارات هذه الرابطة.

ويستند المنهج متعدد الأبعاد إلى أربع خطط دراسية، أو مقررات وهي : المقرر اللغوي والمقرر الثقافي والمقرر الاتصالي والمقرر العام لتعليم اللغة. وقد لا يبدو في هذا المنهج بمكوناته الأربعة شيء جديد. فأي منهج لتعليم اللغة لا بد أن يستند إلى محتوى لغوي وثقافي .. وهكذا. إلا أن الجديد في المنهج متعدد الأبعاد فيتلخص في ثلاثة أمور هي :

1 - إن المقررات الثلاثة الأخرى الثقافي والاتصالي والعام تعالج في المنهج الجديد بشكل منتظم على غرار المقرر اللغوي.

2 - أن جميع المقررات تحظى بقدر متوازن من الاهتمام عند تصميم المنهج الجديد.

3 - أن المقررات الأربعة تتكامل في المنهج الجديد.

ولقد ظهرت الحاجة خلال العقدين السادس والسابع من هذا القرن إلى المدخل التوليفي الذي يجمع بين أكثر من طريقة وأسلوب في تعليم اللغات الأجنبية. إذ ظهر عجز الاعتماد على

(9) Multidimensional Curriculum

طريقة واحدة أو أسلوب منفرد. كما بدا للمتخصصين في تعليم اللغات الأجنبية أن النظرة اللغوية الضيقة لمنهج تعليم اللغة تضر أكثر مما تنفع. فليس قصارى الأمر أن تتحدد الأفعال والتراكيب والتدريبات والمفردات.. التي يجب أن تعلَّم، وإنما يجب أن يختار هذا كله في ضوء مبادىء المقرر الثقافي والاتصالي. وهذا ما يتبناه المنهج متعدد الأبعاد. وفيما يلي عرض مبسط للمقررات الأربعة في هذا المنهج :

1 – **المقرر اللغوي** : يتبنى هذا المنهج الفرق بين استخدام اللغة use واستعمالها usage[10] ويبدو أن الاهتمام في هذا المنهج مركز على استخدام اللغة أكثر من استعمالها. ويتطلب ذلك تحليل أشكال الأداء اللغوي، وعناصره مثل عملية الكلام والتخاطب والأفكار والوظائف.

وهنا ينبغي التمييز بين مستويين للغة. المستوى التراكيبي وهو الذي يختص بمكونات اللغة، من مفردات إلى تراكيب.. إلى غير ذلك. والمستوى الوظيفي functional وهو الذي يختص بطريقة استعمال اللغة وفهم وظائفها المختلفة. ويحرص هذا المنهج على إقامة التوازن وإحداث التكامل بينهما والتخفيف من القدر الذي يقدَّم للدارسين. ولا ينظر إلى الإجادة اللغوية في هذا المنهج على أنها شيء كلي إما يكتسبه الدارس كاملا أو يفقده تماما. وإنما يتم تقسيمها إلى مستويات متدرجة تنتهي باكتسابها على غرار اختبارات الموسيقى التي يشجع الفرد فيها على الانتقال من مستوى لآخر مادام قد اكتسبه. مع معرفته بأهداف كل مستوى والمهارات التي يلزم اكتسابها حتى يتخطاه الفرد. وفي ضوء هذا يمكن إعداد قائمة بالعناصر اللغوية، سواء أكانت في شكل تراكيب أو وظائف مرتبة بشكل تدريجي يلزم الدارس أن يجيدها واحدة واحدة وبالترتيب الذي وردت فيه. وعلى سبيل المثال يشتمل المستوى الأول للتمكن اللغوي على مهارات لغوية تؤدى في مواقف اجتماعية معينة كالتالي :

– الاستفسار عن طريق معين وفهم التعليمات التي تؤدي إليه.

– الذهاب إلى السوق لشراء طعام وهدايا وطوابع بريد.

– الذهاب إلى القهوة.

(10) يفرق ويديسون بين التعبيرين كالتالي : إن استعمال اللغة usage يشير إلى قدرة الفرد على نطق كلمات وجمل تكشف عن نظام اللغة ويعتمد ذلك على معرفة الفرد لهذا النظام وتمكنه منه. بينما يشير مصطلح استخدام اللغة use إلى طلاقة الفرد في الأداء اللغوي ومناسبته للموقف الذي تستخدم فيه اللغة. والفرد هنا يستخدم اللغة بكفاءة معبرا عن نفسه بطريقة تتناسب مع الموقف الاجتماعي الذي تستخدم فيه اللغة.

ومن هذه المواقف يتبين امتزاج التراكيب بالوظائف. ويتضح أن المقرر اللغوي الذي يتبناه المنهج متعدد الأبعاد هو المقرر التركيبي الوظيفي.

وهذا بالطبع في مقابل المناهج الأخرى التي تتبنى المقرر الموقفي التركيبي الذي يعتمد على ذكر عناوينْ لموضوعات نحوية منفصلة ومواقف اجتماعية مختلفة. في الوقت الذي يرفض المنهج متعدد الأبعاد فيه الحديث عن أيهما بشكل منفصل. فالتراكيب اللغوية تتحدد في ضوء وظائف لغوية معينة. واختبار المحتوى اللغوي في هذا المنهج يعتمد على خصائص الدارسين. ومستقبلهم الوظيفي الذي يتوقع أن يحتاجوا فيه للغة الجديدة. والعبرة هنا ليست بكثرة المحتوى، وإنما بقدرته على إشباع حاجاتهم للتصال باللغة والمهم هنا أن نحصر عناصر اللغة الصوتية، أو الصرفية، أو التركيبية، أو المعجمية، وبالشكل التقليدي على أن يضاف إليها كل ما تستلزمه عملية الاتصال الفعلي من حركات وإيماءات وقدرات على البدء بالحديث وختامه. وليس ثمة خط نمطي يلتزمه تقويم هذه العناصر اللغوية. وإنما يفضل المنهج متعدد الأبعاد تقديم هذه العناصر بشكل دائري أو لولبي.

2 – **المقرر الثقافي** : الملاحظ في المناهج التقليدية لتعليم اللغات الأجنبية أن تعليم الثقافة عبء يقوم به المعلمون في الدرجة الأولى. إنها شيء يضيفونه بأنفسهم إلى المحتوى اللغوي.

ومن ثم تلعب الثقافة دورا ثانويا في منهج تعليم اللغات الأجنبية : إلا أن الأمر يستلزم إعداد مقرر خاص لتعليم الثقافة، مما يعطي لتعليم اللغة معنى. فلا ينبغي أن يصرفنا الشكل عن المعنى عند تعليم اللغة. إن التربية المستندة إلى النزعة الإنسانية تتطلب تعريف الدارسين بثقافات الشعوب وفهم قيمها، وعاداتها، واتجاهاتها، ومؤسساتها، وكذلك فهم ثقافة الدارس نفسه ولن يتم ذلك إلا من خلال مقرر مستقل لتعليم الثقافة. وينبغي أن يشتمل هذا المقرر على عينة ممثلة للأنماط الثقافية السائدة في مجتمع الناطقين باللغة الجديدة. بما في ذلك الأقليات الموجودة فيه. وتعطى الأولوية في اختيار المحتوى الثقافي للبلاد الأصلية الناطقة بهذه اللغة.

معنى ذلك ببساطة ألا يستند اختيار محتوى المنهج أو تحديد مستوياته على أساس لغوي بحت. وإنما يطعَّم بالمحتوى الثقافي. ثم يطعم المحتوى الثقافي بالملامح اللغوية وهكذا ... والهدف من المقرر الثقافي هو تنمية قدرة الدارس على الوعي بثقافة الآخرين وتنمية الإجادة الثقافية على غرار الإجادة اللغوية. الفرق بين المنهج متعدد الأبعاد والمناهج الأخرى إذا يكمن في تقديم الثقافة في شكل مقرر ذي أهداف

محددة، ومحتوى معين، ومستويات لاكتساب المفاهيم الثقافية موازية لما يجري في المقرر اللغوي

3 – **المقرر الاتصالي** : ويستهدف هذا المقرر توفير الفرص للدارس لكي يستخدم اللغة في مواقف طبيعية أو في سياق قريب من هذه المواقف. وفي المقرر الاتصالي سيتم التركيز على نقل المعنى والأداء الكفء لمطالب الاتصال ومهامه. وفي ضوء ذلك نتغاضى عن الأخطاء اللغوية الشكلية التي يرتكبها الدارسون ما دامت لا تؤثر في المعنى. ويتم تجميع الأخطاء الشائعة وتخصيص حصة لمعالجتها. ولكي يجيد الدارس مهارات الاتصال، ينبغي أن يستقبل اللغة. من متحدثيها كلاما أو كتابة حتى يمكن الوثوق بها. كما ينبغي أن تتحرر الحصة من الأشكال التقليدية للتدريبات اللغوية. مثل لعب الدور والمحاكاة وإفساح المجال لأساليب أخرى أكثر قدرة على تنمية القدرة الاتصالية. مثل برامج الانغماس في الثقافة الجديدة والإقامة في بيوت الناطقين بهذه اللغة. سواء على مستوى المدرسين، أو الدارسين، وتشجيع برامج الدراسة في الدول التي تتكلم بهذه اللغة، والزيارات والعمل في هذه الدول لمدد قصيرة أو طويلة وتنظيم معسكرات اللغات، والاحتفالات القومية، والتعرف على الأقليات التي تتحدث اللغة الجديدة. هذه الأنشطة كلها ينبغي أن يكلّف الدارس فيها بعمل مشروع يستشير دافعيته للاتصال بالناطقين باللغة والتفاعل معهم.

والواقع أنه لا توجد خطوط فاصلة غير أنشطة التعلم اللغوي في المقرر اللغوي وزميلتها في المقرر الاتصالي. إلا أنه ينظر في ذلك إلى مواطن الاهتمام والتركيز. فإذا كان التركيز على العناصر اللغوية كان ذلك أقرب إلى المقرر اللغوي. وإذا كان التركيز على الموضوع، ومجالات النشاط ومواقف الحياة كان ذلك أقرب إلى المقرر الاتصالي.

4 – **المقرر العام لتعليم اللغة** : مما يساعد على تنفيذ المقررات الثلاثة السابقة بنجاح أن يصاحبها مقرر آخر يزود الدارس بقدر من المعرفة عن بعض الموضوعات المتصلة بتعلم اللغة وتعليمها. وبالعلاقة بين اللغة وثقافتها، وبينهما وبين اللغات والثقافات الأخرى، ومن شأن هذه المعلومات أن تزيد من وعي الدارس باللغات، وتعلمها وتعليمها. ويدربه على المقارنة بينها، وتخطي حدود المعرفة الضيقة بها، إلى المعرفة الأوسع بالمجتمعات. ومن الموضوعات التي يمكن أن تدرس في هذا المقرر. ما يلي :

- فكرة مختصرة عن لغات العالم (خريطة لغوية).
- مفهوم اللغة. والفرق بينها وبين اللهجة.
- مفهوم اللغة المعيارية. ومفهوم التعدد والتنوع اللغوي.
- العلاقة بين اللغة والفكر.
- دور اللغة في المجتمع.
- الثنائية اللغوية والتعدد اللغوي.
- تعلم اللغة، طرقه وأساليبه.
- القواعد النحوية، واستخدام القواميس والمعاجم.
- أصل اللغات.
- النمو اللغوي عند الطفل.
- العلاقة بين اللغة والشخصية.
- أساليب الاتصال الأخرى.
- موقع اللغة المستهدفة في المجتمع وعلاقتها باللغات الأخرى.

وهذا المقرر العام يمكن أن يأخذ أحد أشكال ثلاثة : إما أن يكون في شكل برنامج تمهيدي عام يسبق منهج تعلم اللغة الأجنبية، وإما أن يقدَّم في شكل ملاحظات لغوية عامة عابرة يذكرها المعلم في أثناء تدريس المقررات الثلاثة، اللغوي والثقافي والاتصالي. وإما أن يعد مقرر مستقل خصيصا لتزويد الدارس بالمعرفة اللازمة في هذا المقرر. وفي ضوء المعلومات المتوفرة في ميادين ثلاثة هي : اللغويات، وعلم النفس وعلم اللغة الاجتماعي وعلم الاجتماع الثقافي.

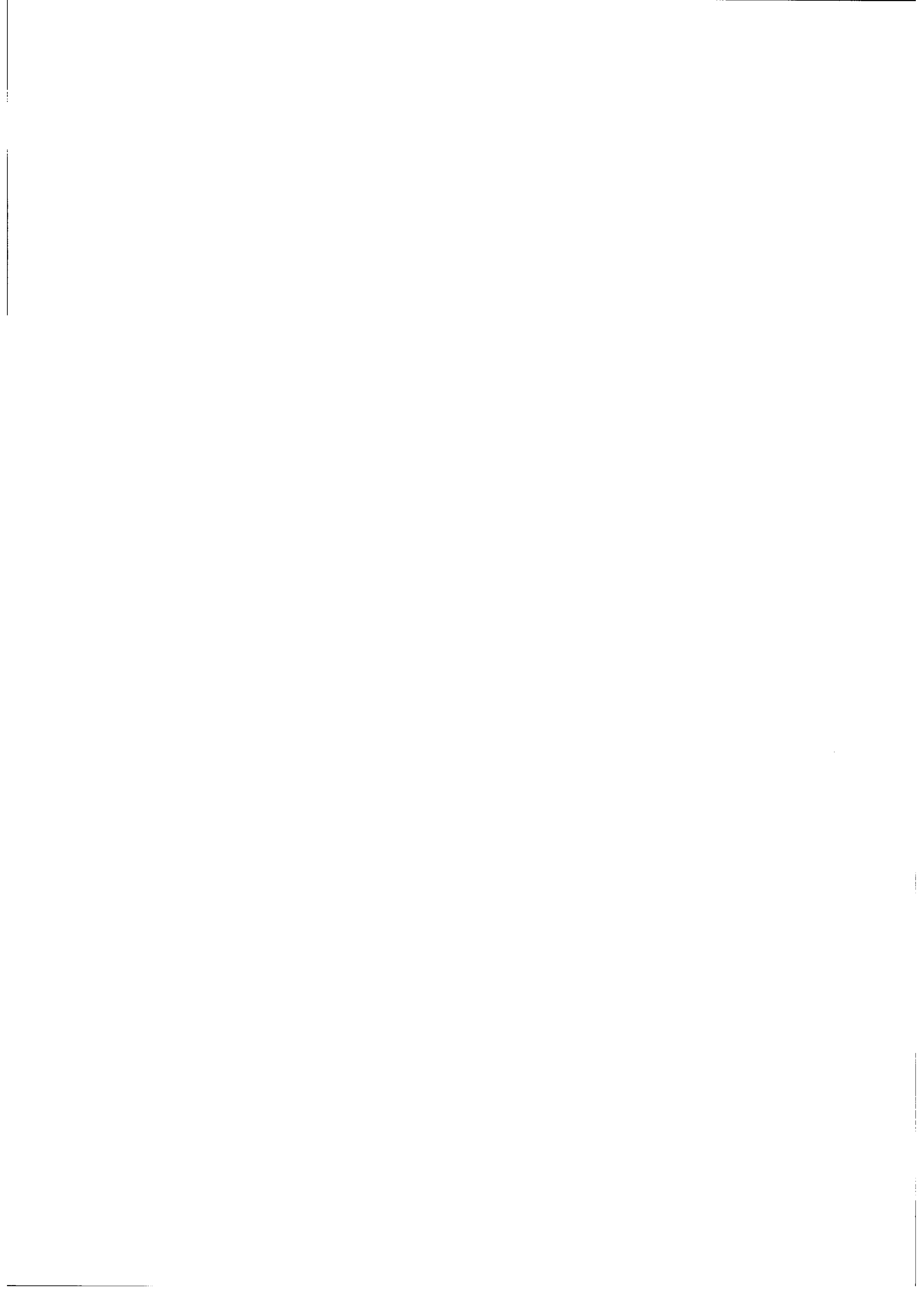
ويلزم لنجاح المنهج متعدد الأبعاد أن تتكامل المقررات الأربعة وأن يخدم بعضها بعضا، وذلك حتى يمكن معالجتها في الوقت المحدود لبرنامج تعليم اللغة الأجنبية، وحتى لا يطغى مقرر على آخر. وغالبا ما يطغى المقرر اللغوي على المقررات الثلاثة الأخرى لو لم يتحقق التكامل المنشود بينها.

وينبغي أن يدرك المعلمون العلاقة بين هذه المقررات. وأنه لا توجد خطوط فاصلة

وحواجز قاطعة بينها. ويستلزم هذا التكامل أن تُعَد المواد التعليمية في برنامج تعليم اللغة الأجنبية بالشكل الذي يبرز العلاقة بين هذه المقررات الأربعة. ومن الممكن أن يكون أحد هذه المقررات هو محور الاهتمام ولكن تقدم من خلاله المقررات الأخرى.

كما ينبغي أن تضع لجنة واحدة تصورا لهذه المقررات الأربعة. وأن يكون واضعو كل مقرر على علم بالمقررات الأخرى، وأن يشيروا إليها باستمرار، محاولين توظيف ما فيها من معلومات. وبذلك تتحرر هذه المقررات من الانفصالية التي تفقدها روح المنهج متعدد الأبعاد.

ولقد عرض شتيرن بتفصيل لبعض أشكال التكامل بين هذه المقررات مقترحا بعض الأساليب التي تترجم بشكل عملي مفاهيم المنهج متعدد الأبعاد. وذلك في دراسته القيمة حول هذا المنهج. (Stern, H. H. 36)



الباب الثالث

مداخل وطرق تعليم العربية



الفصل الثاني عشر
مداخل تعليم العربية

أولا : المدخل الإنساني[11] :

الاهتمام بالدارس كإنسان وليس مجرد آلة تتلقى مثيرات معينة لتصدر استجابات أخرى، يمثل اتجاها حديثا بين بعض خبراء تعليم اللغات الأجنبية، وتعليم هذه اللغات، كما هو معروف، يستهدف توثيق الصلات بين الناس من مختلف الثقافات، ولعل أول خطوة لتحقيق ذلك هي إتاحة الفرصة للطلاب من الثقافات المختلفة ليتحدثوا عن أنفسهم، ويعبروا عن مشاعرهم، ويتبادل كل منهم مع الآخرين ما عنده. هذه العملية الوجدانية فيها إشباع لحاجة الطلاب للتعبير عن الذات. ويرى هؤلاء الخبراء أن الاهتمام بإشباع الحاجات النفسية للطلاب أمر يجب أن يسبق تلبية مطالب الفكر عندهم. ويرون أيضا ضرورة تزويد الطلاب باستجابات فورية لكل ما يصدر مهم كخطوة لتحقيق قدر من المشاركة الوجدانية معهم.وهذا القدر من المشاركة يمكن أن يتحقق من خلال ثلاثة أساليب يقترحها بعض الخبراء من مؤيدي المدخل الإنساني في تعليم اللغات الأجنبية. هذه الأساليب هي :

1 – الشرح والتوضيح وتدريب الطلاب على ممارسة اللغة في مواقف مختلفة.

2 – تمثيل الدور role playing لتدريب الطلاب أيضا على الاستجابة في مواقف تختلف فيها درجة المشاركة الوجدانية ونوعها (حب، كره، غضب، طلب، رجاء، .. الخ).

3 – قيام المعلم بالنمذجة أي تقديم النموذج الذي يمكن للطالب أن يحتذيه.

هذا المدخل الإنساني لم يزد الأمر فيه على تقديم مجموعة من التوصيات التي تحث على الاهتمام بالطالب كإنسان، إلا أنها لم تأخذ طريقها إلى ميدان تعليم اللغات الأجنبية في شكل منهج محدد المعالم.

---
(11) Humanistic Approach

ثانيا : **المدخل التقني**[12] :

يقصد بذلك الاعتماد على الوسائل التعليمية، والتقنيات التربوية في تعليم اللغة. ولهذه الوسائل والتقنيات كما نعلم دور كبير في توصيل الخبرة، وتحويلها من خبرة مجردة إلى خبرة محسوسة.

ولقد أدى نجاح هذه الوسائل والتقنيات في العملية التعليمية إلى ظهور اتجاه حديث نسبيا في مجال تعليم اللغات الثانية يتبنى فكرة الاعتماد عليها في تعليم هذه اللغات. وبدأ هذا الاتجاه ينتشر عندما ظهرت الحاجة إلى تعليم اللغات الثانية لمجموعة من الدارسين الذين ينتمون إلى جنسيات مختلفة ولغات متباينة، مما يتعذر معه استخدام لغة وسيطة تجمع بينهم جميعا، ومن ثم يفرض على المعلم التعامل باللغة الثانية الجديدة.

ويستهدف المدخل التقني توفير سياق يوضح معاني الكلمات والتراكيب والمفاهيم الثقافية الجديدة وذلك عن طريق استعمال الصور والخرائط والرسومات والنماذج الحية، والبطاقات، وغيرها مما يساعد على تعريف الدارسين بدلالات الكلمات الأجنبية.

ويتسع مجال هذا المدخل ليشمل مختلف وسائل الاتصال من كاسيت إلى ڤيديو إلى معامل لغات إلى راديو، إلى شرائح slides ، إلى حاسوب (كومبيوتر). ولقد توسعت بعض برامج تعليم اللغات الثانية في استخدام التقنيات التربوية لتقديم النماذج اللغوية الصحيحة والتدريب عليها.

ويواجه هذا المدخل مشكلات كثيرة منها ؛ عدم توفر مواد تعليمية جيدة، أو حتى كافية للمعلم في كل موقف لغوي. ومنها أيضا تعذر شرح الكلمات المجردة التي يمكن توضيحها بالترجمة وعن طريق مباشر ومختصر. ومنها ارتفاع كلفة إعداد هذه الوسائل والتقنيات إلى الدرجة التي لا تتكافأ مع عدد المستفيدين منها. كما أن استخدام الحاسب الآلي نفسه يواجه بعض المشكلات. منها أن استخدامه يتطلب مهارات تخصصية لا تتوفر عند كثير من معدي المواد التعليمية أو المعلمين. ومنها عجز الحاسب الآلي عن التدريب على بعض المهارات اللغوية، ومنها ارتفاع تكلفة إعداد برامجه أيضا إلى الدرجة التي تعجز عنها بعض برامج تعليم اللغات.

والواقع أنه ينبغي أن يُنظر لاستخدام الوسائل والتقنيات لا على أنه مدخل متكامل محدد المعالم من مداخل تعليم اللغات، قدر ما هو مجرد استعمال وسائل تعليمية معينة.

والحقيقة التي يقر بها الخبراء هي أن هذه الوسائل والتقنيات، مهما ارتفع مستوى تقدمها،

(12) Media - Based Approach

لا تستغني عن مقومات أخرى كثيرة لازمة لنجاح عملية تدريس اللغات، كما أنها لا تقف بديلا عن المعلم.

ثالثا : **المدخل التحليلي وغير التحليلي**[13] :

عرض شتيرن (Stern, H,34, p: 12-17) لهذا المدخل بالتفصيل في دراسة قدمها للمؤتمر القومي لتحديد أولويات المهنة في مجال تعليم اللغات الأجنبية.

وقد سبق له أن عرض هذين المدخلين في أوائل السبعينات ثم أبرز معالمها بالتفصيل في المؤتمر الأخير الذي عقد في نوفمبر سنة 1980.

بالنسبة للمدخل التحليلي فيسمى أيضا بالمدخل الشكلي formal ويستند إلى مجموعة اعتبارات لغوية ولغوية اجتماعية sociolinguistics . كما يعكس اتجاهات المدرسة الأدبية حول تحليل الحاجات needs analysis وتحليل أشكال الخطاب والنُّظْم discourse analysis ونظرية الاتصال الشفهي.

هذا في الوقت الذي يسمى فيه المدخل غير التحليلي بالاتصال أيضا. ومدخل الخبرة experiential وينطلق من مجموعة اعتبارات تربوية ونفسية وليس من مجموعة الاعتبارات اللغوية بمثل ما نجد في المدخل التحليلي.

وفي الوقت الذي يعكس فيه المدخل التحليلي اتجاهات المدرسة الأوربية في تعليم اللغات، نجد المنهج غير التحليلي يعكس اتجاهات المدرسة الأمريكية التي تركز على المحتوى content وليس الشكل، والعلاقات الإنسانية والدراسات الخاصة باكتساب اللغة.

ويفصل شتيرن الفروق بين المدخلين : التحليلي وغير التحليلي كالتالي :

المدخل التحليلي :

1 – لغوي أساسا.

2 – مبني على أبحاث علم الاجتماع اللغوي والمعاني semantics، عملية الكلام speech act، تحليل النَّظم، مفاهيم الأفكار والوظائف notions and functions.

(13) Analytical and Non - Analytical Approach

3 – يتطلب منا تحليل الحاجات اللغوية، كما يتطلب منهجا لغويا جديدا، ومنهجا وظيفيا مبنيا على الفكرة أيضا notional syllabus. وكذلك المنهج ذو الأغراض الخاصة.

4 – يستلزم إعداد مواد تعليمية جديدة وأساليب تدريس جديدة إلى حد ما.

5 – يتحكم أصحاب هذا المدخل في معظم، إن لم يكن كل، ما يقدم للطالب من لغة.

6 – لا تنطلق من مبادىء نفسية أو تربوية خاصة بالدارس. وتمثل مفاهيم المدخل الإدراكي أو العقلي cognitive approach محور العمل في المدخل التحليلي.

7 – تتوقع زيادة دافعية الدارس كلما أدرك المعلم مطالب الدارس اللغوية وحاول إشباعها.

المدخل غير التحليلي :

1 – يستند إلى مفاهيم علم النفس اللغوي psycholinguistics والمفاهيم التربوية وليس إلى المفاهيم اللغوية مثل سابقه.

2 – يوصف هذا المدخل أيضا بأنه المدخل الكلي global والمتكامل integrated والطبيعي naturalistic.

3 – يتطلب تعليم اللغة في مواقف حياة طبيعية. ويركز على موضوعات تتعلق بحياة الطالب والجوانب الإنسانية العامة.

4 – يستلزم، مثل سابقه، إعداد مواد تعليمية جديدة.

5 – من الصعب التحكم في اللغة المقدمة للطالب. كما أن الاستجابات اللغوية التي تصدر منه يصعب توقعها، حيث أن تعليم اللغة عبارة عن ممارسة حقيقية وليس مفتعلة.

6 – يستند أيضا إلى مجموعة من الافتراضات أو المنطلقات الخاصة بالدارس، ويركز على توفير فرص اكتساب اللغة، وليس تعلمها فقط.

7 – يستثير دافعية الدارس من خلال الاتصال بالناطقين باللغة والمشاركة في مواقف اتصال حقيقية.

رابعا : **المدخل الاتصالي** [14] :

تتفاوت آراء الخبراء حول هذا المدخل. فبعضهم يرى أنه ليس مدخلا متكاملا ذا

---

(14) Communicative Approach.

خصائص محددة أو معالم بارزة، وإنما هو خليط hodge - podge من استراتيجيات تدريسية تلتقي جميعها عند هدف معين هو تدريب الطالب على الاستخدام التلقائي والمبدع للغة وليس مجرد إجادة قواعدها، ويستند هذا المدخل إلى مجموعة من المنطلقات النظرية منها ما هو نفس لغوي هذا في الوقت الذي يرى فيه فريق آخر من الخبراء أن المدخل الاتصالي قد أحدث تغيرا استراتيجيا في أساليب تعليم اللغات الثانية، ويُعتبر بحق مدخلا متكاملا محدد المعالم، وإن كان يستفيد بجهود الخبراء أصحاب الرأي في المداخل الأخرى. ويرى أنصار هذا المدخل أن تعليم اللغة بهدف الاتصال الفعلي مع الناس قد لا يكون هدفا جديدا، وقد تكون الطرق والمداخل الأخرى قد تعرَّضت له من قبل. ولكن الجديد هنا هو ضم هذه المفاهيم المختلفة حول اللغة واكتسابها وتعلمها. والمنطلقات التي يجب أن يستند إليها تعلمها وذلك في إطار متكامل وتصور جديد لتعليم اللغة.

ومن مظاهر الخبرة في هذا المدخل توظيف مجموعة من المفاهيم الجديدة حول اللغة وكذلك حول سيكلوجية تعلمها، توظيفا جيدا مكن من تحديد معالم المدخل الاتصالي. وفيما يلي عرض لأهم المفاهيم في المجالين :

أ – من حيث المفاهيم اللغوية : ينطلق هذا المدخل من تصور لهدف تعليم اللغات كان هايمز قد صاغه في مصطلح هو : الكفاية الاتصالية Communicative Competence ليقابل به نظرية الكفاية اللغوية التي صاغها تشومسكي. ولئن كانت الكفاية اللغوية تعني القدرة المجردة التي يملكها الفرد والكامنة عنده. والتي تمكنه من السيطرة على مفاهيم اللغة ومعرفته بنظامها، فإن الكفاية الاتصالية عند هايمز تعني قدرة الفرد على استعمال اللغة في مواقف اجتماعية مختلفة. والفرد الذي لديه هذه الكفاية يستطيع بلا شك التمييز بين المواقف المختلفة التي تتطلب كل منها أنماطا لغوية معينة. واستطاع هاليداي أن يصنف هذه المواقف تحت سبعة وظائف رئيسية للغة هي :

1 – الوظيفة النفعية instrumental function ويقصد بها استخدام اللغة للحصول على الأشياء المادية مثل الطعام والشراب.

2 – الوظيفة التنظيمية regulatory function ويقصد بها استخدام اللغة من أجل إصدار أوامر للآخرين وتوحيد سلوكهم.

3 – الوظيفة التفاعلية interactional function ويقصد بها استخدام اللغة من أجل تبادل المشاعر والأفكار بين الفرد والآخرين.

4 – الوظيفة الشخصية personal function ويقصد بها استخدام اللغة من أجل أن يعبر الفرد عن مشاعره وأفكاره.

5 – الوظيفة الاستكشافية heuristic function ويقصد بها استخدام اللغة من أجل الاستفسار عن أسباب الظواهر والرغبة في التعلم منها.

6 – الوظيفة التخيلية imaginative function ويقصد بها استخدام اللغة من أجل التعبير عن تخيلات وتصورات من إبداع الفرد وإن لم تتطابق مع الواقع.

7 – الوظيفة البيانية representational function ويقصد بها استخدام اللغة من أجل تمثل الأفكار والمعلومات وتوصيلها للآخرين.

وفي ضوء المدخل الاتصالي يعني تعلُّم اللغة اكتساب مفاهيمها، وأساليب التعبير فيها. من أجل أداء مجموعة متنوعة من الوظائف.

ويميز كانال وسوين بين أربعة أنواع من الكفايات الاتصالية هي :

1 – الكفاية النحوية grammatical competence وتشير إلى ما يقصده تشومسكي من الكفاية اللغوية أي معرفة نظام اللغة والقدرة الكافية على استخدامها.

2 – الكفاية اللغوية الاجتماعية sociolinguistic competence وتشير إلى قدرة الفرد على فهم السياق الاجتماعي الذي يتم من خلاله الاتصال بما في ذلك العلاقات التي تربط بين الأدوات الاجتماعية المختلفة والقدرة على تبادل المعلومات والمشاركة الاجتماعية بين الفرد والآخرين.

3 – كفاية تحليل الخطاب discourse competence وتشير إلى قدرة الفرد على تحليل أشكال الحديث والتخاطب من خلال فهم بنية الكلام وإدراك العلاقة بين عناصره وطرق التعبير عن المعنى وعلاقة هذا النص ككل.

4 – الكفاية الاستراتيجية strategic competence وتشير إلى قدرة الفرد على اختبار الأساليب والاستراتيجيات المناسبة للبدء بالحديث وختامه، والاحتفاظ بانتباه الآخرين له، وتحويل مسار الحديث وغير ذلك من استراتيجيات مهمة لإتمام عملية الاتصال (Canale, M. and M. Swain, 19, p : 47). هذا ويلخص ريتشاردز وردجرز خصائص المدخل الاتصالي من حيث المفاهيم اللغوية كالتالي :

– إن اللغة نظام للتعبير عن المعنى.

– إن الوظيفة الأولى للغة هي تحقيق التفاعل والاتصال.

- إن بنية اللغة تعكس الوظائف التي تستخدم فيها، ومواقف الاتصال التي توظف فيها.
- إن الوحدات الأولى للغة ليست في مجرد قواعدها أو ملامح بنيتها، ولكنها في فئات الوظائف التي تستخدم فيها والمعاني التي تشتمل عليها مادة الاتصال. (Richards, J. and T. Rodgers, 40 p : 71)

ب - من حيث المفاهيم النفسية : ينطلق المدخل الاتصالي من تصور خاص لعملية تعلم اللغة واكتسابها، وكذلك الأحاسيس النفسية التي تستند إليها أوجه النشاط الاتصالي. إن استثارة دافعية الدارسين لتعلم اللغة تعتمد على مدى ما في أوجه النشاط اللغوي من مواقف طبيعية للاتصال.

وكذلك مدى ما يتوفر في المهام التي يقوم بها الفرد من معنى عنده. إن الأمر في المدخل الاتصالي ليس مجرد حفظ مفردات أو تراكيب. أيا كان معناها وإنما العبرة بما يتوفر في هذه المفردات والتراكيب من معنى عند الدارس ومن قيمة يحس بها عندما يستخدمها.

ويتبنى المدخل الاتصالي مفهوم اكتساب اللغة وليس تعلُّمها. ويشير مصطلح الاكتساب هنا كما وضحنا في فصل سابق، إلى العملية اللاشعورية التي تكمن وراء تعلم نظام اللغة كلما استخدمها الفرد في مواقف اتصال حية، وليس كلما تدرب على مهارات اللغة بشكل نمطي..

أما من حيث المبادىء التي يستند إليها المدخل الاتصالي في مختلف حالات العملية التعليمية. فمن الممكن إيجاز أهمها فيما يلي :

1 - ينبغي، كلما أمكن ذلك، الاستعانة بنصوص عربية من مصادر أصيلة كأن تكون صحفا أو مجلات أو نشرات عربية أو غير ذلك من مصادر تستخدم العربية فيها بشكل طبيعي. معنى ذلك أن المدخل الاتصالي يرفض النصوص اللغوية التي تؤلَّف خصيصا لبرامج تعليم العربية كلغة ثانية. إذ إن الصنعة تغلب عليها.

واللغة العربية تعتبر وسيلة الاتصال الفعلي بين الدارسين في حصص تعليم هذه اللغة. إن الأمر لا يقتصر على الاستعانة بأشياء ذات أسماء عربية مثل قلم وكتاب وباب وغيرها. ولكن الأمر يتعدى هذه الحدود ليجعل من العربية محور النشاط الحقيقي في الفصل.

2 - ينبغي تدريب الطلاب، كلما أمكن ذلك أيضا، على التفكير في صيغ متعددة وأساليب مختلفة للتعبير عن المعنى الواحد. إذ إن هذا هو واقع الاستخدام اللغوي

في حياتنا، فقد نعبِّر عن معنى هذه الجملة : «حضر محمد الدرس أمس» بعدة صيغ تتراوح بين التقديم والتأخير.

كما نستطيع بصيغة لغوية واحدة مثل التعجب أو الاستفهام أو النفي أن يعبر عنها بعدة أشكال. وهذا ما ينبغي تدريب الطلاب عليه.

3 – ينبغي أن تتاح للطلاب الفرصة كي يعبروا عن انطباعاتهم، وكذلك التعبير عن أفكارهم الخاصة، وآرائهم في كل ما قرأوه أو استمعوا إليه.

ويستلزم تحقيق ذلك التغاضي عن الأخطاء التي تُرتكب حتى تقوى ثقة الطالب بنفسه، وقد سبق أن عالجنا هذا بالتفصيل في فصول سابقة.

4 – ينبغي تدريب الطلاب على تفهم السياق الاجتماعي الذي تستخدم فيه اللغة. إن اللغة ليست مجموعة عناصر منفصلة مستقلة بذاتها.

إن الكفاية الاتصالية تعني ضمن ما تعنيه القدرة على الاستخدام الأمثل للغة في سياقها الاجتماعي. ليست العبرة إذن بتحفيظ الطالب مجموعة جمل أو تراكيب منفصلة، أو تزويده بقائمة من المفردات التي يختلف معناها باختلاف سياقاتها.

5 – وللمعلم دور في المدخل الاتصالي يختلف عن دوره في المداخل الأخرى لتعليم اللغة. إنه في المدخل الاتصالي مطالَب بتسهيل عملية التعلم وليس إحداثها. إنه مطالَب بالتفكير في مجموعة من المواقف الاتصالية التي تيسر للطالب استخدام اللغة استخداما حيا، وليس مجرد ترديد ببغائي لمفردات وجمل.

6 – النشاط اللغوي أيضا ذو دور في تنمية مهارات الاتصال. ومن أساليب النشاط شائعة الاستخدام في هذا المدخل، تمثيل الدور، أسلوب حل المشكلات، والألعاب اللغوية. ويحدد الخبراء ثلاثة ملامح رئيسية للأنشطة التي يمكن أن تعتبر بحق أنشطة اتصالية. هذه الملامح الثلاثة كالتالي :

الأول : وجود فجوة معلومات **information gap**. إن الملاحظ لموقف اتصال طبيعي يلمس بوضوح أن أحد المتحدثين لديه معرفة بشيء لا يعرفه المستمع ومن ثم يستهدف الاتصال تزويد المستمع بما يعرفه المتحدث. هذه الفجوة بين المتحدث والمستمع هي ما تسمى بفجوة المعلومات. والملاحظ على التدريبات النمطية والأنشطة

غير الاتصالية أنها تدير حوارا بين فردين يعرف كل منهما ما لدى الآخر. كأن يسأل أحدهما : ما هذه؟ فيجيب عليه : هذه نافذة وذلك بالطبع على افتراض أن كليهما يعرف اسمها.

وبذلك تتضح لنا ضآلة القيمة التي تكمن وراء الكثير من الأنشطة التي تشيع في فصول تعليم العربية كلغة ثانية الآن.

والملمح الثاني للأنشطة الاتصالية هو ما يسمى بالقدرة على الاختيار. إن موقف الاتصال الطبيعي هو الذي يستطيع المستقبل فيه تعدد البدائل في الاستجابة فقد يُسأل. كيف حالك ؟ فيجيب : الحمد لله. وقد يجيب : بخير. وقد يجيب : لا بأس. وقد يجيب : أفضل منك. وقد يجيب : لست على ما يرام.. وقد يجيب غير ذلك. أما إذا دربنا طلابنا على إجابة واحدة لهذا السؤال وهي : بخير والحمد لله. فلا يعتبر هذا التدريب اتصاليا بأية حال. ومن ثم ينبغي عند التفكير في أوجه نشاط اتصالية أن نتيح الفرصة لتوقع إجابات مختلفة للسؤال الواحد.

أما الملمح الثالث للأنشطة الاتصالية فهو ما يسمى بالتغذية الراجعة feedback . إن موقف الاتصال الطبيعي هو الذي يستطيع المتحدث معرفة ما إذا كان هدفه من الحديث قد تحقق أم لا. وهذا يتحقق بالطبع في ضوء رد الفعل الذي يتلقاه من المستمع، واستجابة لما سمع. أما إذا اقتصر التدريب على تغيير كلمة بكلمة أو تكملة عبارات معينة، أو غير ذلك من أنشطة وتدريبات لا يتلقى المتحدث فيها استجابة حرة من المستمع يرد بها على ما ألقي عليه من حديث.

7 – أما عن دور اللغة الأم فتقل في المدخل الاتصالي إلى الدرجة التي لا تكاد تذكر. ذلك أن اللغة الثانية (العربية هنا) تستعمل في المدخل الاتصالي كأداة اتصال بين المعلم والطلاب، وبينهم وبين بعضهم وبعض، وليس مجرد مادة دراسية يستظهرونها...

وفي ضوء هذه المبادىء، يميز الخبراء بين مستويين من مستويات تدريس اللغة اتصاليا وهما :

أ – المستوى الأول ويسمى بالمستوى البسيط أو الصيغة البسيطة للاتصال اللغوي week version. ويستهدف تزويد الدارس بفرص لاستخدام اللغة لأغراض اتصالية ويحاول

دمج هذه الأنشطة الاتصالية في برنامج موسع لتعليم اللغة. وهذا هو المستوى الأكثر شيوعا. ويمكن أن نطلق عليه شعار «تعلم اللغة لاستخدامها».

ب - المستوى الثاني ويسمى بالمستوى القوي أو الصيغة الأقوى للاتصال اللغوي strong version ويتبنى تصورا مؤداه أن اللغة يمكن أن تكتسب من خلال استعمال اللغة اتصاليا، أو تنشيط المعرفة اللغوية الكامنة فهي استثارة وتنمية نظام اللغة نفسه عند الدارس، ويمكن أن يطلق على هذا المستوى شعار «استخدام اللغة لتعلمها».

أما عن خطوات الدرس في ضوء مفاهيم المدخل الاتصالي فيلخصها ريتشاردز وروجرز كالتالي :

1 - يقدم المعلم حوارا موجزا أو عدة حوارات مصغرة mini - dialogue مسبوقة بتمهيد يربط المعلم فيه بين المواقف التي تدور حولها هذه الحوارات وبين خبرات الاتصال التي يتوقع مرور الدارسين بها. وهذا من شأنه أن يستثير دافعيتهم. وهنا يسمح لاستخدام اللغة الأم عند الدارسين كلغة وسيطة عند استثارة دافعيتهم.

2 - يقدم المعلم نموذجا لنطق الحوارات وذلك بأن ينطق كل جملة على حدة وبإيقاع طبيعي ثم يلقي الحوار كاملا ويحاكيه الدارسون بعد ذلك على مختلف المستويات (جماعيا، وفئويا، وفرديا).

3 - تلقى مجموعة من الأسئلة والإجابات التي تستند إلى الحوارات التي ألقيت والمواقف اللغوية التي تدور حولها.

4 - تلقى بعد ذلك مجموعة من الأسئلة والإجابات المتصلة بالخبرات الخاصة للدارسين ومواقفهم الشخصية ذات الصلة بالحوارات التي ألقيت.

5 - يستخلص المعلم بعد ذلك أحد التعبيرات الاتصالية الواردة بالحوار ثم يحلله أمام الدارسين. ويشرحه ويوضح الصلة بينه وبين الموقف الاجتماعي الذي استخدم فيه، وكيف عبر عن الوظيفة التي تصدى لها.

وقد يعطي المعلم نماذج أخرى من هذا التعبير، مستخدما في ذلك المألوف عند الطلاب من كلمات.

6 - يكلف الدارسون بعد ذلك بالتعميم في ضوء النماذج التي قدمت وفي ضوء تحليلهم للقواعد التي ستحكم التعبيرات الاتصالية.

7 - يتم تنظيم بعض أوجه النشاط الاتصالي التي يفسر الدارسون من خلالها الأنماط اللغوية المستخدمة وذلك بالطبع في ضوء مستوى التعلم عند الدارسين والمعارف اللغوية عندهم، وغير ذلك من متغيرات.

8 - وإذا كانت الأنشطة السابقة أنشطة تعرف recognition فالأنشطة في هذه الخطوة أنشطة إبداعية أو إنتاجية productive يكلف الدارسون فيها بإنتاج جمل وعبارات بلغتهم. وتتدرج هذه الأنشطة لتبدأ بالأنشطة الموجهة guided وتنتهي بالأنشطة الحرة.

9 - يقوم المعلم بنسخ الحوارات التي قدمت في الفصل إذا لم تكن واردة بالكتاب المقرر.

10 - يعطى المعلم عينة من الواجبات المنزلية الكتابية.

11 - وأخيرا يتم تقويم الأداء اللغوي عند الدارسين شفهيا وتحريريا.

وأخيرا نقدم نموذجا لدرس النحو في ضوء مفاهيم وخصائص المدخل الاتصالي على النحو التالي :

1 - الطالب يجب أن يفهم معنى الجملة أولا ويدرك موقع النحو في توضيح المعنى وإكمال عملية الفهم بنجاح.

2 - المدخل الاتصالي يدعو الطالب لأن يعبر عن أفكاره ومشاعره ومدركاته ومعتقداته. لا أن يكون محكوما بعبارات تقليدية توضح معنى القاعدة النحوية.

3 - المدخل الاتصالي يثري عمليات الترابط associations وممارسة أوجه نشاط لغوي مختلفة ذات علاقة بأحداث أو مواقف.

4 - بدلا من تدريس الحروف من خلال تدريبات إحلال وإبدال، يقدم للطالب قائمة بأسماء أماكن يستخدمها الطالب في الإجابة عن السؤال الآتي :

إلى أين تحب أن تذهب ؟ وبعد أن يختار الطالب اسم البلد أو البلد أو المكان الذي يود أن يذهب إليه من بين هذه القائمة يستطرد المعلم فيسأله عن السبب في اختياره مشجعا زملاءه على الاستجابة لإجابة زميلهم.

5 - يطالب الدارسون بالتفاعل مع بعض الناطقين باللغة الأجنبية.

6 - يرى بعض الخبراء أنه مادام الهدف هو تنمية الكفاية الاتصالية فينبغي أن يتمثل

الطالب المبادىء العامة للنحو بطريقة لا شعورية unconscious absorption وأن يترك تعلُّم النحو لعمليات التصحيح الذاتي التي يقوم بها الطالب خارج الفصل. وأن يشغل وقت الحصة في ممارسة الاتصال الفعلي مع التركيز على المحتوى دون تصحيح متعمد لأخطاء الطلاب. ويجيز هؤلاء الخبراء استخدام اللغة الأم للدارس ما دام الهدف إقناع الطالب بأنه يستطيع فهم عمليات النطق بلغة أجنبية. ثم التحول إلى اللغة الأجنبية تماما في مدى أسبوع ويسمون هذا المدخل بالطبيعي أيضا.

الفصل الثالث عشر

طرق تعليم العربية

أولا : طريقة النحو والترجمة[15] :

أ – **نشأة الطريقة** : تعتبر هذه الطريقة أقدم طرق تعليم اللغات الثانية وتعود إلى عصر النهضة في البلاد الأوربية، حيث نقلت اللغتان اليونانية واللاتينية للتراث الإنساني الكثير إلى العالم الغربي، فضلا عن تزايد العلاقات بين مختلف البلاد الأوربية، مما أشعر أهلَها بالحاجة إلى تعلم هاتين اللغتين. فاشتد الإقبال على تعلمها وتعليمها. واتبعت في ذلك الأساليب التي كانت شائعة في تدريس اللغات الثانية في العصور الوسطى. ولقد كان المدخل في تدريسها هو شرح قواعدها والانطلاق من هذه القواعد إلى تعليم مهارات اللغة الأخرى الخاصة بالقراءة، والترجمة. ثم صار تدريس النحو غاية في ذاته. حيث نظر إليه على أنه وسيلة لتنمية ملكات العقل وطريقة التفكير. ولقد شاع استخدام هذه الطريقة ابتداء من الثلاثينات في هذا القرن.

ب – **ملامح الطريقة** : من الممكن أن نوجز أهم ملامح طريقة النحو والترجمة في تعليم العربية كلغة ثانية فيما يلي :

- إن الهدف الرئيسي من تعليم العربية كلغة ثانية هو تمكين غير الناطقين بالعربية من الاتصال بمصادر الثقافة العربية وقراءة كتاباتها وفهم نصوصها.
- إن الإلمام بقواعد اللغة العربية شرط أساسي لممارستها.
- ينبغي أن يساعد الطالب على الكتابة بالعربية من خلال التدريب على الترجمة من لغته الأولى إلى اللغة العربية.

---

(15) Grammar - Translation Method

- يتم تزويد الطالب بعدد كبير من مفردات اللغة العربية وإنماء ثروته فيها كلما تقدم في برنامج تعليم العربية كلغة ثانية.
- إن تذوق الأدب العربي المكتوب والاستمتاع به هدف أساسي من أهداف تعليم العربية. والوسيلة الوحيدة لذلك هي الترجمة من لغة إلى أخرى.
- إن الأمر لا يقتصر على أن يلم الطالب بقواعد العربية بل يجب أن يتعرف خصائص اللغة العربية بالمقارنة إلى غيرها من اللغات خاصة اللغة الأولى للدارس.
- إن مما يتوخاه تعليم العربية كلغة ثانية، تنمية قدرات الطالب العقلية بالشكل الذي يمكنه من مواجهة مواقف التعلم المختلفة بمشكلاتها المتعددة.

جـ - **تقويم الطريقة** : في ضوء الملامح السابقة لطريقة النحو والترجمة يمكن تسجيل الملاحظات التالية :

- محور الاهتمام في هذه الطريقة أمران : الاتصال باللغة الثانية عن طريق الترجمة، والتمكن من قواعدها. ومن ثم تغفل كثيرا من المهارات اللغوية الأخرى التي تتعلق بتعليم العربية كلغة ثانية.
- القراءة والكتابة إذاً يحتلان المكانة الأولى في تعليم العربية كلغة ثانية، أما استخدام اللغة في الكلام، وما يستلزمه ذلك من فهم للغة المسموعة فهو أمر لا اهتمام به.
- يرتبط بالنقطتين السابقتين نقد آخر يوجه إلى طريقة النحو والترجمة ذلك هو إغفال الفرق بين تعلم الدارس للغة وبين تعليمه عن اللغة. إن المنطلق الرئيسي في هذه الطريقة هو تثقيف الدارس وزيادة معارفه عن اللغة، أصولها وقواعدها وطريقة الترجمة منها وإليها. أما أن تعلمه اللغة ذاتها وفي مواقف حية، فهو أمر لا توليه هذه الطريقة أهمية ما، إن لم تكن تغفله تماما.
- استخدام اللغة الأولى للدارس عنصر رئيسي من عناصر هذه الطريقة. ولقد ثبت من الدراسات الحديثة، أن استخدام اللغة الأولى للدارس في تعلمه اللغة الثانية بكثرة عامل معوق له في إتقان هذه اللغة.
- يقتصر تدريس اللغة الثانية وفق هذه الطريقة عادة على نشاط المعلم مع طلابه في الفصل ومن خلال كتاب مقرر لا يحيد عنه.
- يترتب على النقطة السابقة فقدان الدافع عند كثير من الطلاب، خاصة الممتازين منهم

على تعلم اللغة. إن عدم تنويع النشاط، وتعدد أشكاله، يصيب الإنسان بالملل. ويصرفه في كثير من الأحيان عن متابعة الدرس حتى إذا لم يجد استجابة له ترك البرنامج كله.

- يلاحظ أيضا على هذه الطريقة أن العبء الملقى على عاتق المعلم قليل ولا يتطلب منه شيئاً من النشاط الإبداعي.
- إجراءات التقويم أيضا يسيرة ومحددة. إن الأمر لا يتطلب أكثر من سؤال الطالب عن قاعدة من القواعد، أو ترجمة نص من النصوص من العربية أو إليها، ولا يتطلب هذا من الخيال والابتكار ما يعجز المعلم عنه.

ولعل من مزايا هذه الطريقة أنها مناسبة للأعداد الكبيرة من الطلاب. إن الفصل يمكن أن يتسع لأي عدد يستطيع المعلم أن يتعامل معه. وما على الطالب إلا أن يحضر كتابا يدرس منه، وكراسة يكتب فيها. ثم يتابع ما يقوله المعلم ويضيف إلى هذا الكتاب ما يتناثر في الفصل من معلومات أو معارف.

- والحقيقة التي ينبغي تسجيلها هنا قبل ختام الحديث عن طريقة النحو والترجمة هي أن الدارسين الذين يتعلمون اللغات الأجنبية بواسطتها يسيطرون على مهارات القراءة والكتابة في وقت أقصر من غيرهم ممن يتعلمون هذه اللغات بطرق أخرى.

ثانيا : **الطريقة المباشرة** : (16)

أ ـ نشأة الطريقة :

ظهرت هذه الطريقة كرد فعل لطريقة النحو والترجمة التي كانت تعامل اللغات كما لو كانت كائنات ميتة، تخلو تماما من الحياة.. ولقد ظهرت دعوات كثيرة منذ سنة 1850 تنادي بجعل تعليم اللغات الأجنبية حية مشوقة فعالة. وطالبت هذه الدعوات بتغييرات جذرية في طرق تعليم اللغات الأجنبية. والمصطلح الذي انتشر بصورة أسرع فقد كان اسم الطريقة المباشرة.

ب ـ ملامح الطريقة :

من الممكن أن نوجز أهم ملامح الطريقة المباشرة في تعليم العربية كلغة ثانية فيما يلي :

1 – إن الهدف الأساسي الذي تنشده هذه الطريقة هو تنمية قدرة الدارس على أن يفكر بالعربية وليس بلغته الأولى.

---
(16) Direct method.

2 – ينبغي تعليم اللغة العربية من خلال العربية ذاتها دون أية لغة وسيطة.

3 – الحوار بين الأفراد يعتبر الشكل الأول والشائع لاستخدام اللغة في المجتمع الإنساني. ومن ثم ينبغي البدء في دروس العربية كلغة ثانية بحوار بين شخصين أو أكثر. على أن يشتمل هذا الحوار على المفردات والتراكيب اللغوية والمهارات المراد تعليمها للدارس.

4 – يتعرض الدارس في البدايات الأولى لتعلم العربية كلغة ثانية لمواقف يستمع فيها إلى جمل كاملة ذات معنى واضح، ودلالات يستطيع الدارس إدراكها.

5 – النحو وسيلة لتنظيم التعبير اللغوي وضبطه. ومن ثم يتم تعليم النحو العربي بأسلوب غير مباشر من خلال التعبيرات والجمل التي يرد ذكرها في الحوار.

6 – لا يتعرض الدارس لنص مكتوب بالعربية قبل أن يكون قد ألف ما فيه من أصوات ومفردات وتراكيب.. ولا يبدأ الدارس في كتابة نص قبل أن يجيد قراءته وفهمه.

7 – الترجمة من وإلى العربية أمر ترفضه هذه الطريقة. فلا ينبغي أن تُزاحِم العربيةَ أية لغة أخرى.

8 – إن تنمية المهارات العقلية عند الدارس مثل القدرة على القياس، والاستقراء، واستنتاج الأفكار أمور لا تشغل بال أصحاب الطريقة المباشرة.

9 – يتم شرح الكلمات والتراكيب الصعبة باللغة العربية وحدها من خلال عدة أساليب، مثل : شرح معناها، أو ذكر مرادف لها، أو ما يقابلها من كلمات (أضداد). أو ذكرها في سياق آخر. أو غير ذلك من أساليب ليس من بينها على أية حال استخدام لغة وسيطة.

10 يستغرق المعلم معظم الوقت في طرح أسئلة على الدارسين وفي الإجابة على أسئلتهم.

11 – يقضي معظم الوقت في تدريبات لغوية مثل : الإبدال، الإملاء، السرد القصصي، والتعبير الحر.

12 – وأخيرا فإن اهتمام هذه الطريقة بتنمية قدرة الدارس على نطق الأصوات، واكتساب مهارات الكلام يفوق اهتمامها بجوانب أخرى تهتم بها طريقة النحو والترجمة.

جـ - تقويم الطريقة :

في ضوء الملامح السابقة للطريقة المباشرة يمكن تسجيل الملاحظات الآتية :

1 - إنها تقدم اللغة في مواقف حية يستطيع الدارس من خلالها فهم المفردات والتراكيب.. إنها تجعل الاستخدام الفعلي للغة في الحياة أساس التعليم. وتحول معالجتها من مجرد نصوص جامدة في كتاب إلى وسيلة للتفاهم بين الناس.

2 - إنها أول محاولة لاستخدام الحوار والسرد القصصي كأساس لتعليم المهارات اللغوية المختلفة.

3 - إنها ترفض تماما استعمال لغة وسيطة، مما يدعم مهارات اللغة الجديدة، ويقلل من آثار التداخل اللغوي.

4 - إنها تستلزم من المعلم التجديد في عرض المادة التعليمية، والابتكار في شرح المفردات والتراكيب بالشكل الذي لا يحوجه إلى لغة وسيطة.

5 - إنها الطريقة التي يعزى إليها فضل شيوع استعمال الوسائل التعليمية، وبعض الأساليب الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية مثل الحوار، واستخدام الأسئلة والأجوبة، والتقليد، والإملاء، واستنتاج القواعد النحوية من النص.

6 - يتزايد مع هذه الطريقة دوافع الطلاب على تعلم اللغة الأجنبية، بعد أن كانوا يتسربون من برامجها.

7 - من مشكلات هذه الطريقة أنها تسمح للطلاب بحرية الكلام والتعبير في مواقف غير مخططة أحيانا، مما يترتب عليه انطلاق غير محمود، سواء من حيث استخدام الكلمات، أو تركيب الجمل. وعلى حد تعبير وليجا رفرز : إن هذا من شأنه أن يخلط الطالب بين لغته الأولى واللغة الثانية فينسج تراكيبه اللغوية المألوفة في لغته بمفردات من اللغة الجديدة.

8 - ويترتب على هذا الأمر تعرض الدارس لمشكلات كثيرة عند بداية تعلمه للغة في شكل منظم وفي مواقف مضبوطة، إذ كان قد تعود على حرية التحدث والانطلاق في التعبير دون قيود تحده.

9 - إن الرفض التام لاستخدام لغة وسيطة سلاح ذو حدين. إذ قد يواجه المعلم من المواقف ما يعجز عن توصيله لأذهان الدارسين باللغة الجديدة. وعدم استعمال لغة

وسيطة لن ينتج عنه في هذه الحالة سوى خلط في المفاهيم وخطأ في التعلم.

10 ــ إن استعمال هذه الطريقة قاصر على المراحل الأولى، المبتدئة من تعلم اللغة.. ولا مجال لها في المراحل التالية.. وإذا كان لهذه الطريقة من فضل في تطوير تعليم اللغة الثانية للمبتدئين فلا فضل لها يذكر في تعليم اللغة الثانية للمتقدمين.

11 ــ إن المنطلق الذي تستند إليه هذه الطريقة نفسه محل شك، ومحور جدل طويل. فتعلم اللغة الثانية ليس متماثلا مع تعلم اللغة الأولى، وإذا كان هناك بعض أوجه التشابه بينهما فليست بالكافية. وحسب القارىء أن يرجع لما كتبناه عن الفرق بين تعلم اللغتين.

12 ــ إن هذه الطريقة استنادا للمنطلق السابق، تترك الحرية للطالب لكي ينطلق في استخدام اللغة الثانية كما لو كان يستخدم لغته الأولى.. فكان الموقف التعليمي في الفصل تلقائيا تتردد فيه كلمات كثيرة. وترد تراكيب لغوية غير متوقعة.. وكأن الطالب طفل صغير يستخدم اللغة في الشارع بتلقائية لا قيود فيها.. هذا بالطبع يتنافى ما أساسيات تثبيت المادة التعليمية إذ لا حصر للتراكيب التي ترد. ولا دراسة لمعدل تكرارها، ولا فرصة لضمان تكرارها.

13 ــ وتعليم التراكيب يستلزم فهم معناها، ولن يفهمها الدارس إلا من خلال سياق، إذ حرمت عليه اللغة الوسيطة.. وفهم دلالة التراكيب من خلال السياق عملية لا يدركها إلا الأذكياء من الدارسين ليس التركيب اللغوي كالكلمات التي يمكن فهمها عن طريق الربط بينها وبين ما تدل عليه. إن التركيب اللغوي شيء مجرد يرتفع بلا شك عن مستوى المحسوسات. وفهم المجردات أمر يعتمد على ذكاء الأفراد.

14 ــ ثم ما أكثر المشكلات التي يواجهها المعلم نفسه عند استخدامه هذه الطريقة. ليس كل معلم يستطيع استخدامها. إذ لا بد له أن يكون ذا ثروة لغوية فائقة في اللغة الجديدة حتى يستطيع التفكير في بدائل عندما يطلب منه إعادة شرح كلمة أو توضيح مفهوم. كما أن عليه أن يكون ذا شخصية مبتكرة تجدد دائما من أساليب عرض المادة التعليمية.

ولعل إغفال هذه الطريقة لمبدأ الترجمة من وإلى اللغة الثانية سبب من أسباب عدم الاتصال بالتراث. فضلا عما في هذا من حرمان للطالب من القدرة على ترجمة آداب الشعوب ونقل ثقافتها.

ثالثا : **الطريقة السمعية الشفوية**[17] :

أ – **نشأة الطريقة** : ظهرت هذه الطريقة استجابة لأمرين مهمين في خمسينات وستينات هذا القرن، وهما :

– قيام عدد من علماء النفس واللغويين بدراسة اللغات الهندية غير المكتوبة بالولايات المتحدة الأمريكية.

– تطور وسائل الاتصال بين الشعوب مما قرَّب المسافات بين أفرادها. وخلق الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية ليس فقط لاستخدامها في القراءة وإنما أيضا لاستخدامها في الاتصال المباشر بين الأفراد بعضهم وبعض.

ولقد أدى ذلك إلى إعادة النظر إلى اللغة مفهوما ووظيفة. لم تعد اللغة وسيلة للاتصال الكتابي فقط أو نقل التراث الإنساني فحسب، بل أصبحت أداة لتحقيق الاتصال الشفهي. أولا بمهارتيه الاستماع والكلام. يليه الاتصال الكتابي بمهارتيه القراءة والكتابة. وترتب على هذه النظرة إلى اللغة وفي ظل الظروف الجديدة أن ظهرت طريقة حديثة لتعليم اللغات الأجنبية سمِّيت بالطريقة السمعية الشفوية[18]... أو نظرا لصعوبة نطق هذا الاصطلاح وكثرة الخلط بين جزئيه، استبدله بروكس باصطلاح آخر هو **audio - lingual** ليعني تماما ما يعنيه الاصطلاح السابق.

ولقد انتهت الدراسات التي قام اللغويون أخيرا بها إلى عدة نتائج شقَّت طريقها إلى تعليم اللغات الأجنبية وتركت آثارها عليه هدفا وطريقة. ويلخص لنا بولتون أهم المفاهيم التي جدت في تعليم اللغات الأجنبية في ضوء الدراسات اللغوية في أن : اللغة كلام وليست كتابة، وأنها مجموعة من العادات، وأنه ينبغي أن نُعلِّم اللغة لا أن نعلم عن اللغة، وأن اللغة هي ما يمارسه الناطقون بها فعلا، وليست ما يظن أنه ينبغي أن يمارس، وأن اللغات تتباين بين بعضها وبعض.

كان لهذه المفاهيم أثر في ظهور الطريقة السمعية الشفوية وفي أن تكتسب الملامح التي تميزها.

ب – **ملامح الطريقة** : من الممكن أن نوجز ملامح الطريقة السمعية الشفوية في تعليم العربية كلغة ثانية فيما يلي :

– تنطلق هذه الطريقة من تصور للغة مؤداه أنها مجموعة من الرموز الصوتية التي يتعارف

---

(17) Audio - Lingual Method
(18) Aural - Oral Method

أفراد المجتمع على دلالتها بقصد تحقيق الاتصال بين بعضهم البعض، من هنا فإن الهدف الأساسي في تعليم العربيةهو تمكين غيرالناطقين بالعربية من الاتصال الفعال بالناطقين بها. بما يتطلبه هذا الاتصال من مهارات مختلفة وبما يدور حوله من مواقف.

- يتبع المعلم في تدريس المهارات اللغوية الترتيب الطبيعي لاكتساب الأفراد لها في لغته الأولى. يكتسب الإنسان لغته الأولى، كما نعلم، عن طريق الاستماع إليها أولا ثم تقليد المحيطين به في الكلام، فينطق بعض كلماتها، ثم يقرأ هذه الكلمات، وأخيرا يكتبها. ومن ثم نجد أن ترتيب المهارات الأربع في هذه الطريقة يبدأ بالاستماع ثم الكلام وتأتي بعدهما القراءة وأخيرا الكتابة.

- تتبنى هذه الطريقة نظرة الأنثروبولوجيين للثقافة. إنها ليست مجرد أشكال الفن أو الأدب إنها أسلوب الحياة التي يعيشها قوم معينون يتكلمون لغة معينة. ومن ثم يصبح تدريس الأنماط الثقافية العربية أمرا لازما من خلال تدريس اللغة ذاتها. إنه من الممكن، كما ترى هذه الطريقة تقديم الأنماط الثقافية من خلال الحوار الذي يقدم في كل درس. إن من الطبيعي أن يدور الحوار حول مواقف الحياة العادية التي يعيشها الناس مثل تناول الطعام، وأسلوب التحية، والسفر، والزواج وغيرها من أنماط ثقافية مختلفة. وكذلك في مواد القراءة الموسعة، حيث يقدم للدارس نصوص وموضوعات حول مواقف ثقافية معينة.

جـ – **تقويم الطريقة** : في ضوء الملامح السابقة للطريقة السمعية الشفوية يمكن تسجيل الملاحظات التالية :

تنطلق هذه الطريقة من تصور صحيح للغة ووظيفتها. إنها تولي الاتصال بين الناس الأهمية الكبرى في تعليم لغات بعضهم للبعض. ولا شك أن الاهتمام بمهارتي الاستماع والكلام في تعليم اللغة الثانية أمر يتفق مع ظروف المجتمع الإنساني المعاصر حيث تقدمت وسائل المواصلات وتعددت حاجات الناس بعضهم لبعض وأصبح الاتصال المباشر بينهم أمرا ليس فقط يسيرا وممكن التحقيق بل واجبا في حالات كثيرة.

- إن الترتيب الذي يتم به تدريس المهارات اللغوية الأربع استماع فكلام فقراءة فكتابة، ترتيب يتفق مع الطريقة التي يتعلم الإنسان بها لغته الأولى.

- تشبع هذه الطريقة كثيرا من الحاجات النفسية عند الدارسين من حيث تمكينهم من استخدام اللغة وتوظيفها. إنها في وقت قصير تمكن الدارس أن يعرِّف نفسه للآخرين.

وأن يبادلهم التحية بلغتهم. وأن يسأل أسئلة بسيطة عنهم. وغير ذلك من مواقف يستطيع الدارس السيطرة عليها وإدارتها بكفاءة. وهذا بلا شك يشبع عند الدارسين الحاجة إلى الإحساس بالنجاح وإنجاز ما يطلب منهم. فضلا عن جعل اللغة شيئا ذا معنى في حياتهم المباشرة وليست مجرد رموز مكتوبة لا يعرفها إلا من خلال الكتب وفي أضابير التراث.

- إن تعليم اللغة من خلال اللغة ذاتها وليس من خلال لغات أخرى أمر يُحمَد لهذه الطريقة. ويحرص أنصار هذه الطريقة على إعداد تدريبات لغوية متنوعة الأشكال متعددة الأهداف. ولا شك أن التدريبات النمطية من شأنها تثبيت المهارات اللغوية. وتمكين الدارس من الممارسة الصحيحة للغة.
- إن استخدام الوسائل المعينة والأنشطة التربوية أمر لازم في هذه الطريقة، إن من المعروف أن الوسائل التعليمية تنقل إلى الطالب الخبرة في شكل يعوضه عن عدم اتصاله المباشر بها.
- يتطلب النجاح في تعليم اللغة وفق هذه الطريقة أن يكون المعلم ذا كفاءة عالية وقدرة على الابتكار فائقة.
- يغالي بعض المعلمين الذين يطبقون هذه الطريقة في استخدام قانوني المحاكاة والتكرار. ويطلبون من الفترة التي يحاكي الدارس فيها أنماطاً لغوية لا يفهم معناها، ويكرر ألفاظا أو تعبيرات لا يدرك دلالاتها.
- قد تؤدي المغالاة أيضا في التقليد دون فهم الجوانب المتعلقة بالنمط اللغوي المحاكى إلى التعميم الخاطىء من جانب الدارسين.
- لعل مما يرتبط بالنقطة السابقة مشكلة تدريس كل من النحو والثقافة في هذه الطريقة. إن تدريس القواعد النحوية في هذه الطريقة لا يحظى باهتمام كبير. إن القاعدة يتم شرحها من خلال ترتيب لغوي ورد في الحوار الذي يدرسه الطالب. ولقد لوحظ أنه يحدث إغفال في كثير من الأحيان لبعض القواعد الأساسية، حيث لم ترد بشكل طبيعي ومنطقي في الحوار، كما لوحظ التعسف أحيانا في التعبيرات التي يشتمل عليها الحوار حتى يتم إدخال التراكيب ذات القواعد المراد شرحها. كذلك في تدريس الثقافة، حيث تولي هذه الطريقة مواقف الحياة العادية اهتمامها دون التركيز على الشكل الراقي للثقافة أي الأدب والفن والموسيقى.

رابعا : طريقة القراءة[19] :

أ – **نشأة الطريقة** : يرجع التفكير في هذه الطريقة إلى عدد من المتخصصين في تعليم اللغات الأجنبية في الربع الأول من القرن العشرين. إذ نشر مايكل وست كتابه Bilingualism . With Special Reference to Bengal.

وقد تناول في هذا الكتاب قضية تعليم اللغة الإنجليزية في الهند. وبيَّن أن الناس في الهند أشد حاجة لتعلم القراءة والانطلاق فيها من غير حاجة للتحدث بالإنجليزية بالإضافة إلى أنها أيسر في التعليم. وقد بدأ وست بالفعل في تأليف كتب تعليم القراءة مستندا إلى قائمة ثورنديك Teacher's Word Book في اختيار مفرداته وضبط عددها (Stern, H.H.35 P: 460). ولقد كانت رابطة تعليم اللغات الحديثة في أمريكا M L A قد أعدت تقريرا حول تعليم اللغة الأجنبية خصص الجزء الثاني عشر منه للحديث عن طرق تعليم هذه اللغات. ولقد كتب هذا الجزء كولمان Colmen سنة 1929. وفيه اقترح إعداد برنامج للقراءة الموسعة باعتبار أن القراءة يمكن تنميتها بطريقة أسرع، كما يمكن الوقوف على مدى التقدم فيها بطريقة أدق.

ولقد انتشرت في ظروف كان محور العمل فيها تقديم المادة المطبوعة في اللغة الأجنبية للدارس من بداية تعلمه لهذه اللغة دون محاولة لترجمتها. وعليه أن يقرأ حتى يحصل على المعنى.

ب – ملامح الطريقة :

من الممكن إيجاز أهم ملامح طريقة القراءة فيما يلي :

1 – تبدأ هذه الطريقة عادة بفترة يتدرب الطلاب فيها على بعض المهارات الصوتية. فيستمعون لبعض الجمل البسيطة. وينطقون بعض الأصوات والجمل. حتى يألفوا النظام الصوتي. انطلاقا من مبدأ مؤداه، أن الصورة التي يكوِّنها المرء عن النظام الصوتي للغة سوف تسهم في تنمية مهاراته في الاتصال برموزها على الصفحة المطبوعة.

2 – بعد أن يتدرب الطالب على نطق جمل معينة. يقرؤها في نص. ويعمل المدرس على تنمية بعض مهارات القراءة الصامتة عند الطلاب..

---

(19) Reading Method

3 – بعد ذلك يقرأ الطلاب هذا النص قراءة جهرية متبوعة بأسئلة حول النص للتأكد من فهمه.

4 – تنقسم القراءة من بعد ذلك إلى نوعين : قراة مكثفة وموسعة لكل منهما هدفه ولكل إجراءاته. فالقراءة المكثفة تأخذ مكانها بين جدران الفصل وتهدف إلى تنمية المهارات الأساسية للقراءة وما تحتاجه هذه المهارات من ثروة لفظية ومعرفة بالقواعد النحوية... وفي هذا النوع من القراءة تنمى مهارات فهم المقروء عند الدارس تحت إشراف المعلم في الفصل.. ... فيراقب تقدمه ويقف على الصعوبات التي تواجهه ويساعده على تذليلها.

5 – أما بالنسبة للقراءة الموسعة فتتم خارج الفصل. صحيح أن المعلم يوجه الطلاب لها ويحدد لهم ما يقرؤونه ثم يناقشهم فيه.. إلا أن العبء الأكبر يقع على الطلاب أنفسهم.

6 – وأخيرا يسهم هذا النوع من القراءة الموسعة في وصل الطالب بالتراث العربي وفي قراءة كتبنا وفنوننا ومن ثم يزداد فهمه للثقافة العربية وتقديره لها.

جـ – تقويم الطريقة :

في ضوء الملامح السابقة لطريقة القراءة يمكن تسجيل الملاحظات التالية :

1 – ليس في هذه الطريقة جديد كثير. إن أساسيات العمل في بعض طرق التدريس الأخرى توظّف في هذه الطريقة. ولعل تركيزها على مهارة القراءة هو ما أعطاها نكهة تختلف بها عن غيرها..

2 – لا ترفض هذه الطريقة استعمال اللغة الوسيطة أو الترجمة من لغة إلى أخرى. وهذا، كما قلنا في النقطة الأولى، مأخوذ من طريقة النحو والترجمة..

3 – تتبع في هذه الطريقة خطوات شبيهة إلى حد ما بما يتبع في تعليم اللغة الأولى. فتدريس القراءة في برنامج تعليم العربية كلغة ثانية خاصة في المستويات المتقدمة يشبه تعليم القراءة في برامج تعليم العربية كلغة أولى.

4 – ينسب لهذه الطريقة الفضل في وضع ضوابط لتقديم المادة التعليمية. فليست كل كلمة ولا أي جملة بالتي تجد مكانا في الدرس.. من هنا بدأ ضبط المفردات وعدد تكرارها وظهر استخدام قوائم المفردات في مثل هذا الأمر.

5 – لم تنشأ هذه الطريقة استجابة لتغييرات في المفاهيم اللغوية، أو نظريات علم النفس. وإنما ظهرت الحاجة إليها من منطلق عملي. إذ كانت حاجة الدارسين لتعلم القراءة باللغة الثانية أشد من حاجتهم لغيرها من المهارات. وهذا كان منطلق مايكل وست للتفكير في هذه الطريقة. الطريقة إذن استندت إلى أساس نفعي عملي وليس على أساس فلسفي نظري.

6 – قدمت هذه الطريقة لميدان تعليم اللغة الثانية تجربة رائدة من حيث إمكانية إعداد برامج لتعليم هذه اللغة انطلاقا من أغراض خاصة، وهي هنا تعليم القراءة..

7 – ينسب لهذه الطريقة أيضا الفضل في التفكير في مجموعة كتب للقراءة الإضافية. والتي تبنى على أساس بتدرج يبدأ بما حصله الطالب في الفصل منميا بعد ذلك رصيده ومقدما له مادة مطبوعة يستمتع بها بقدر ما يثري بها لغته..

8 – القراءة الآن مطلب من مطالب التقدم عند الإنسان المعاصر. فالمطابع تخرج كل يوم آلاف إن لم يكن ملايين المطبوعات. وإذا لم يكن الفرد مزودا بالقدرة على القراءة تخلَّف عن ركب الحضارة. وطريقة القراءة بلا ريب تطرق هذا الباب، إذ تيسِّر للطالب إمكانية الاتصال بالمواد المطبوعة حين تزوده بمهارات القراءة..

9 – تسهم هذه الطريقة في تنمية الإحساس بالتقدم الذاتي.. إذ يترك لكل طالب الحق في قراءة مواد القراءة الموسعة. في الوقت الذي يريد. وبالكمية التي يقدر عليها. ثم يتدرب على تقويم نفسه بنفسه. وكما نعلم فإن التدرب على التقويم الذاتي أمر يحتاجه كل متعلم في عصرنا الراهن.

10 – مع كل ما سبق، فلهذه الطريقة مثالب. منها أن اعتبار القراءة المهارة الأساسية التي يدور حولها تعليم العربية كلغة ثانية قد يأتي بعكس ما يرجى منها، عندما يكون الدارس نفسه مفتقرا إلى مهارات القراءة في لغته الأولى. إن صعوبات القراءة باللغة الأولى تنتقل بدورها عند القراءة باللغة الثانية.

11 – يضاف إلى هذا أن مواد القراءة الموسعة تستلزم من الكفاءة في الإعداد ما يضمن لها تحقيق هدفها، سواء من حيث اختيار الموضوعات التي تهم الدارسين، أو من حيث ضبط المفردات التي تحشد بها النصوص، أو من حيث التحكم في التراكيب. أو غير ذلك من جوانب.

12 – والقول نفسه يصدق على الطرف الآخر من القضية.. فقد يُحكم المؤلف قواعد

التأليف وضبط المفردات، والسيطرة على التراكيب. فلا يزيد أبدا على ما درسه الطالب في القراءة المكثفة. ويقرأ الطالب هذه الموضوعات فلا يجد صعوبة فيها. ولا يجد تحديدا له ويسير الأمر سهلا حتى ينمى لديه انطباع زائف false impression على حد تعبير وليجا ريفرز بأنه مرتفع المستوى من حيث مهارته في القراءة. إننا نشك في أن كل دارس بالمستوى الابتدائي قادر على أن يتصل بسهولة ويسر بكتب القراءة الإضافية..

ومحور القول هنا أن الطالب قد يجد المادة صعبة فيشعر بالإحباط. وقد يجدها سهلة فيشعر بالغرور. وكلا الأمرين انطباع زائف عن مستواه اللغوي..

13 – إن الحجة التي يستند إليها أنصار طريقة القراءة هي أنها أنفع طريقة لتزويد الطالب ما يلزمه من مهارات في اللغة الثانية. وفي برنامج محدود الزمن. إنها تسلحه بما يمكن أن ينطلق به بعد ذلك في حياته عندما يترك هذا البرنامج قصير الزمن.

14 – وأخيرا.. فإذا كانت طريقة القراءة قد نجحت في فترة ما بعد تقرير كولمان الذي أشرنا إليه، وفي مرحلة ما قبل الحرب العالمية الثانية.. فإن الطريقة نفسها قد وُجِّهت إليها سهام النقد. وبدأ العزوف عنها ينتشر بعد أن نشأت الحاجة إلى الاتصال الشفوي بالناطقين بلغات أخرى. وبعد أن تزايد اهتمام الناس في بلد كالولايات المتحدة بتعلم مهارتي الاستماع والكلام لتحقيق الاتصال الفعلي بالناس وليس مجرد قراءة تراثهم..

خامسا : **الطريقة المعرفية**[20] :

أ ــ نشأة الطريقة : تتردد بخصوص هذه النظرية عدة مصطلحات، منها : النظرية المعرفية، ومنها النظرية المعرفية لتعلم الرموز اللغوية. ويترجمها البعض بنظرية الفهم وحل الرموز اللغوية. ومنها المدخل المعرفي لتكوين العادات.

ولقد بدأ التفكير في هذه النظرية في منتصف الستينات كرد فعل لأمرين : أولهما النقد الشديد الذي وُجِّه للطريقة السمعية الشفوية. وثانيهما ما استجد من دراسات لغوية خاصة في مجال النحو التحويلي التوليدي ومن دراسات نفسية خاصة في مجال علم النفس المعرفي. ولقد

(20) Cognitive Code - Learning Theory

استعرض كارول في دراسة موسعة له نشرت في مجلة Modern Language Journal (M L J) سنة 1965 ثم صدرت في كتاب ڤالدمان Trends in Language Teaching تقول إن كارول استعرض في دراسته تلك إسهامات نظريات علم النفس والبحث التربوي في مجال تعليم اللغات الأجنبية. وقدم في هذه الدراسة فكرة النظرية المعرفية لتعلم الرموز. ملخصا إياها في عبارة مؤداها : أنه بمجرد أن تتوفر لدى الطالب درجة من السيطرة الواعية على تراكيب لغة ما، فسوف تنمو لديه إمكانات استعمالها بسهولة ويسر في مواقف ذات معنى. ويعني هذا ببساطة أن التعلم يصير اكتسابا.

ولقد قارن كارول بين مبادىء الطريقة السمعية الشفوية، ومبادىء النظرية المعرفية، وبين تصور هذه النظرية لعملية تعلم اللغة. في قوله «إن تعلم اللغة إنما هو العملية الذهنية الواعية لاكتساب القدرة على السيطرة على الأنماط الصوتية والنحوية والمعجمية للغة الثانية. وذلك من خلال دراسة وتحليل هذه الأنماط بوصفها محتوى معرفيا». (Carroll, J. B. 21, p : 102)

ب ــ ملامح الطريقة : من الممكن أن نوجز أهم ملامح الطريقة المعرفية في تعليم العربية كلغة ثانية فيما يلي :

1 – تحرص هذه النظرية على تعريف الطالب بالنظام الصوتي والنحوي والصرفي والدلالات العربية كلغة ثانية. فالأساس الأول لتمكين الطالب من ممارسة العربية هو أن يسيطر بوعي على نظامها متفهما له مستوعبا لحقائقه.

2 – يبدأ الدرس بشرح القاعدة ثم ضرب أمثلة عليها. أي تتبع الطريقة الاستنباطية في تعليم اللغة. والهدف من هذه الأمثلة تدريب الطالب على تطبيق القاعدة بشكل واع.

3 – يتبع هذه التدريبات أوجه نشاط لغوي أخرى تحت اسم الكفاية الاتصالية. ومن المعروف أن هذا المصطلح يستخدم في مجال النظرية التحويلية الابتكارية. إلا أنه في النظرية المعرفية لتعلم الرموز فيعتبر مرادفا لكلمة طلاقة. هذه الأنشطة تقدم في مواقف ذات معنى. وتشتمل على حوارات وألعاب لغوية ولعب الدور وغيرها.

4 – تستخدم اللغة الوسيطة بالطبع منذ الحصة الأولى. إذ يتم عن طريقها شرح القاعدة وتوضيح أبعاد النظام اللغوي للعربية باعتباره جديدا على الدارسين.

5 – ليس الهدف من تدريس القواعد حصر المواقف التي يمكن أن يمر بها الطالب ومن ثم تدريبه عليها. فهذا أمر لا يمكن حدوثه. الهدف هو تدريب الطالب على

الاستخدام الواعي للقاعدة في مواقف جديدة يصعب التنبؤ بها ويتعذر حصرها. الأمر يشبه التدريب على عمليات حسابية.

كذلك الحال في الكفاءة اللغوية. هي لا تقاس بقوة ذاكرة الفرد في ترديد ما سمع فحسب، بل في قدرته على تطبيق قاعدة تعلمها على عدد لا يحصى من الأمثلة في اللغة سماعا وابتكارا وإنتاجا (صلاح عبد المجيد العربي. 7. ص، 27).

ويلخص تشاستين خطوات الدرس كالتالي :

الخطوة 1 : استيعاب مفاهيم نحوية جديدة يتم تقديمها بطريقة استنباطية.

الخطوة 2 : التدريب على بعض الأشكال اللغوية المقدمة في سياق.

الخطوة 3 : دراسة بعض نصوص القراءة والاستماع وإتاحة الفرصة للطلاب لتوصيل أفكارهم إلى آخرين.

6 – من حيث الحوار، لا تعلن هذه النظرية رأيا مطلقا بشأنه. وليس جزءا أساسيا من أجزاء الدرس فيها. إلا أنه قد يكون له دور عند البدء في الأنشطة اللغوية التي تعقب التمرينات.

7 – على المعلم تنمية القدرات الذهنية عند الطلاب في مجال تعلم اللغة.. عليه أن يدربه على أسس الاستنتاج، وقواعد الاستقراء، ومجالات التطبيق، ومبادىء التعميم. وذلك بالطبع من خلال شرح مفصل للقواعد. وتفسير لها حتى تتضح في ذهن الطالب.. إن التعلم الواعي لقواعد اللغة شرط أساسي لممارستها. والفهم لا بد أن يسبق الاستخدام..

8 – تصحيح الأخطاء جزء لا يتجزأ من النشاط اللغوي في الفصل. إن من المتوقع أن يستخدم الطالب اللغة بمجرد وعيه بقواعدها. ومن المتوقع أيضا أن يكون استخدامه للغة دقيقا. إلا أن هذا بالطبع يجعل توقع الخطأ أمرا لا مفر منه. والخيار الآن بين أمرين : إما أن ينطلق الطالب في استخدام اللغة وقد يخطىء وإما أن نقيد حركته حرصا عليه من أن يخطىء !

9 – يساعد المعلم الطالب على تكوين أكبر قدر من التداعيات المرتبطة بكل ظاهرة لغوية يتعلمها. سواء أكانت سمعية، أو بصرية، أو حركية. ليضمن بذلك جودة التعلم

والقدرة على الاحتفاظ به وفي كل هذه المواقف يقوم المعلم بإبراز الملامح الأساسية لكل ما يتعلمه الدارس.

10 – يمر تعليم العربية في ضوء هذه النظرية بخط واحد يبدأ بالفهم الواعي، وينتهي بالممارسة وبدراسة التراكيب مجردة ليراها بعد ذلك مستعملة في سياق.

11 – ينعكس هذا بالطبع على إعداد المواد التعليمية. فالكتاب المؤلَّف حسب هذه النظرية يسير على المنهج الاستنباطي (أو الاستنتاجي أو القياسي). فيبدأ بعرض التراكيب والدلالات والوظائف ثم التدريبات ثم القراءة.

12 – والخطة تسير في خطوات محددة تبدأ بعرض مادة جديدة وتمرينات عليها. ثم بأنشطة لغوية تطبيقية. كل المهارات تُعلَّم في وقت واحد. يبدأ المعلم إذن بعرض المادة المراد تعليمها للدارس. ثم التعرض لموقف اتصال يستعان فيه بالصورة. ويطبق الدارس ما تعلمه من خلال مواد تعليمية قرائية واستماعية صممت لهذا الغرض.

ج ــ **تقويم الطريقة** : في ضوء الملامح السابقة للطريقة المعرفية يمكن تسجيل الملاحظات التالية :

1 – تولي النظرية المعرفية لتعلم الرموز الصوتية اهتماما لتعليم المهارات اللغوية الأربع في وقت واحد. وهي بذلك تخالف كلا من طريقتي النحو والترجمة، والسمعية الشفوية، اللتين توليان اهتماما بمهارات لغوية على حساب أخرى.

2 – تعتبر السيطرة على نظام اللغة شرطا لممارستها. ونظام اللغة هنا لا يعني القواعد النحوية فقط، وإنما يشمل نظامها الصوتي، وقواعدها النحوية، وأنماط مفرداتها. والتأكيد على ضرورة هذه السيطرة يستلزم إعادة النظر في مدخلات العملية التعليمية عند تدريس لغة ثانية. إنها مدخلات ينبغي أن يتوفر فيها عنصر الفهم. وهذا من شأنه أن يساعد الفرد على التوظيف الأمثل لكفاءة قدرته العقلية في تعلم اللغة.

3 – يضمن لنا هذا الأمر أن تكون ممارسة الفرد للغة ممارسة واعية. وليست تكرارا آليا لتدريبات نمطية..

هذا.. ومن شأن الممارسة الواعية للغة تقليل احتمالات الخطأ إذ تتكون لدى الطالب مصفاة، إن جاز استخدام هذا التشبيه، تمر من خلالها أنماط اللغة قبل أن تصدر على لسانه.

4 – تستند هذه النظرية إلى مجموعة من المنطلقات المشجعة على تعلم اللغة. ولنأخذ أمثلة من هذه المنطلقات :

– يمكن لكل فرد أن تتوفر لديه إمكانات التعلم الواعي.
– إن كافة القواعد يمكن تعلمها.
– إن المعرفة الواعية ينبغي أن تتوفر «لكل طالب» في كل وقت.

ومثل هذه المنطلقات يزيد من ثقة الطلاب في تعلم اللغة الثانية ومن دافعيتهم لمواصلة ذلك.

5 – تزود هذه النظرية الطلاب بإمكانات إدارة الحوار، وإن كانت تعتبره أساسا في خطة الدرس. إن دعوة هذه النظرية لممارسة أنشطة لغوية مختلفة، بعد عرض النص والتمرينات، تستهدف تزويد الطالب بالكفاية الاتصالية.

6 – انطلقت هذه النظرية في نقدها للطريقة السمعية الشفوية من نتائج دراسات حديثة في مجال اللغويات وفي مجال علم النفس المعرفي.

ولقد أسهمت هذه النظرية في إلقاء الضوء على نتائج هذه الدراسات مبينة تطبيقاتها التربوية. ولقد غير هذا بلا ريب من وجهة النظر لقضية تعلم اللغة الثانية وتعليمها في الستينات. وحوَّل مجالات الاهتمام إلى جوانب لم تلتفت إليها الطرق الأخرى. لقد استطاع كارول توظيف نتائج الدراسات اللغوية والنفسية توظيفا جيدا وأقام نوعا من المركب الجديد لنظريتين هنا : نظرية تكوين العادات والنظرية المعرفية لتعلم الرموز اللغوية. بل لقد أسهمت هذه النظرية في إبراز بعض الجوانب أو الملامح القيمة في كل من طريقتي النحو والترجمة والسمعية الشفوية.

7 – تنسب وليجا ريڤرز لهذه النظرية أنها ليست طريقة متكاملة من طرق تعليم اللغات الثانية. وقد عرضنا في فصل سابق تصورها لهذه القضية. كما أن هناك خبراء آخرين لا يرون جديدا في هذه النظرية، سوى أنها أعادت التوازن بين بعض أشكال تعلم اللغة.

8 – تلتزم هذه النظرية بالمنهج التقليدي المبني على الاستنتاج في تعلم اللغة. وهذا المنهج نفسه قد واجهته انتقادات كثيرة. وقد عارضته الطريقة المباشرة التي تستند إلى الاستقراء. ولذلك تشبه وليجا ريڤرز هذا الأمر بأنه متصل Continuum في أحد طرفيه استنتاج وفي الآخر استقراء. ويمكن توضيح هذا الأمر بالرسم التالي :

deductive inductive

× ——— ×

(طريقة النحو والترجمة) (الطريقة المباشرة)

والنظرية المعرفية لتعلم الرموز اللغوية تقف مع طريقة النحو والترجمة عند أحد طرفي المتصل.

9 - إن المبالغة في الجوانب العقلية لتعلم اللغة، وضرورة السيطرة الواعية على نظامها الصوتي والنحوي والدلالي يجعل مهمة المعلم إلى حد ما صعبة.

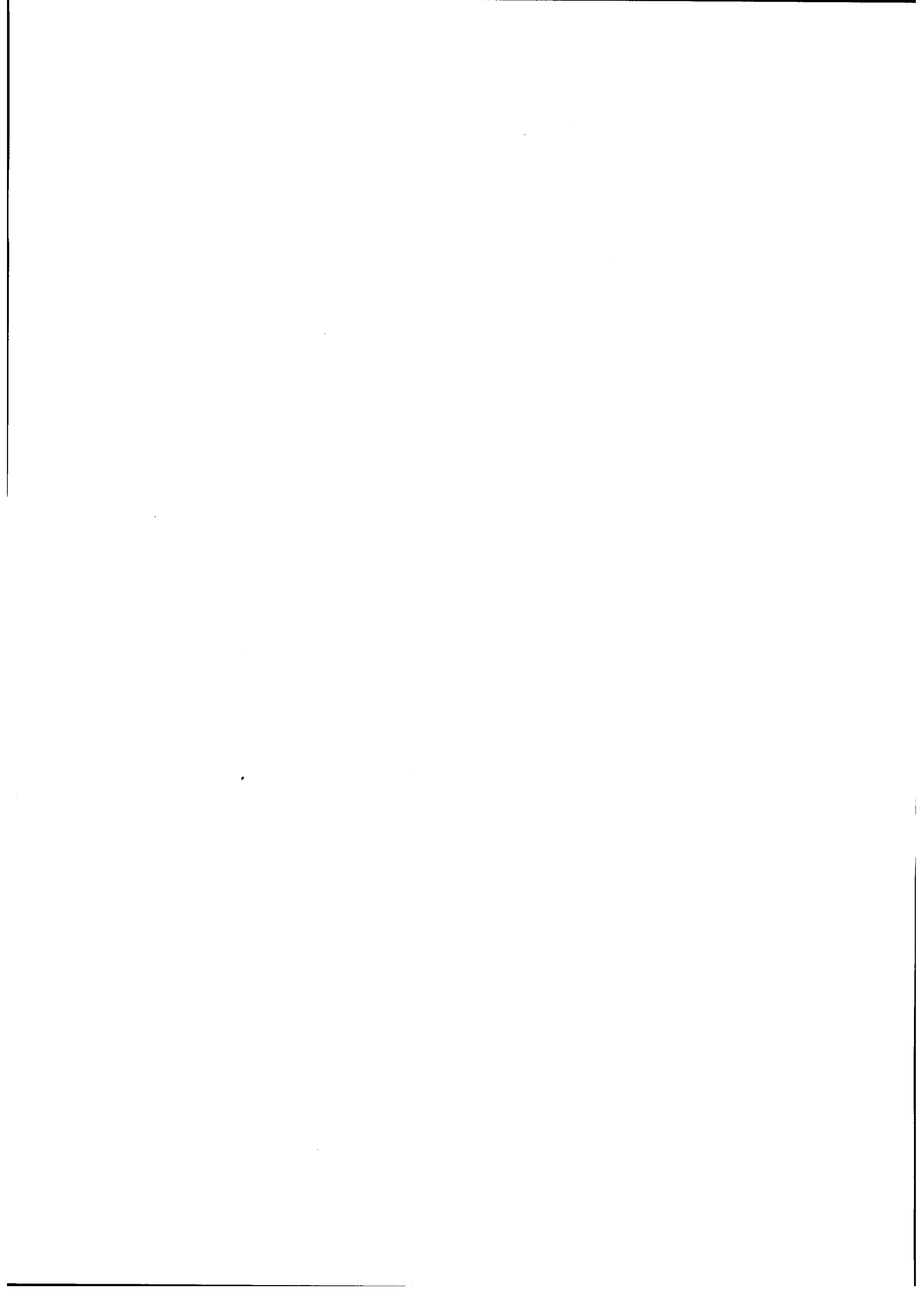
إذ يستلزم هذا أن يكون المعلم نفسه على قدر كبير من الإلمام بهذا النظام والقدرة على شرحه بلغة الطلاب، وقد لا يكون مجيدا لها..

10 - كما أن التركيز على القواعد اللغوية وضرورة استيعابها قد يقلل من النظرة إلى المهارات اللغوية الأخرى. ويضعف من التركيز عليها خاصة مهارات الاتصال الفعلي. إن الاهتمام بشكل القاعدة وضرورة استيعابها قد يكون على حساب تمثل المعاني المرتبطة بالموقف الاتصالي. وهذه المعاني هي ما يطرأ على ذهن المتكلم حين يرسل رسالته وفي ذهن السامع حين يستقبلها.

11 - وأخيرا فإن المعلم في هذه النظرية قد لا يوجه انتباهه للعادات الوظيفية المطلوبة لتحقيق الاتصال. ولا يلتفت إلى الجوانب غير اللفظية (أو ما يسمى باللغة الجانبية paralinguistics) المؤثرة على موقف الاتصال..

الباب الرابع

تدريس المهارات اللغوية



الفصل الرابع عشر

تدريس الاستماع

أهمية الاستماع :

للاستماع أهمية كبيرة في حياتنا، إنه الوسيلة التي اتصل بها الإنسان في مراحل حياته الأولى بالآخرين. عن طريقه يكتسب المفردات، ويتعلم أنماط الجمل والتراكيب، ويتلقى الأفكار والمفاهيم، وعن طريقه أيضا يكتسب المهارات الأخرى للغة، كلاما وقراءة وكتابة. إن القدرة على تمييز الأصوات شرط أساسي لتعلمها، سواء لقراءته أو كتابته. كما أن الاستماع الجيد لما يلقى من معلومات أو يُطرح من أفكار أمر لا بد منه لضمان الاستفادة منها، والتفاعل معها. بل إن الاستماع الجيد شرط لحماية الإنسان من أخطار كثيرة تهدده. إن الأصم يتعرض في حياته للكثير من الأخطاء التي لا يستطيع أن يدرك مصدرها، أو أن يحدد اتجاهها.

موقع الاستماع في تعليم اللغات الثانية :

وإذا كان هذا شأن الاستماع في حياة الإنسان بشكل عام، فللاستماع شأن آخر في حياة الطالب الأجنبي.. أقصد بذلك موقع مهارة الاستماع إلى اللغة العربية بالنسبة لطالب غير عربي، ناطق بلغات أخرى. إنها المهارة التي تكاد لا تنقطع حاجته لها حتى بعد مغادرته البلد العربي الذي عاش فيه أو البرنامج الذي اتصل به.

من أجل هذا تحظى مهارة الاستماع، تليها القراءة، بمكانة متميزة في برامج تعليم اللغات الثانية دون تقليل بالطبع من شأن غيرهما من المهارات.

طبيعة عملية الاستماع :

عند الحديث عن «نموذج الاتصال» في فصل سابق، عرضنا للخطوات التي تمر بها الرسالة

منذ أن ركبت رموزها في ذهن صاحبها متكلما كان أم كاتبا إلى أن فُكّت رموزها بواسطة المستقبل مستمعا كان أم قارئا.

يستقبل المستمع مجموعة من الرموز الصوتية التي يضمنها في كلمات ذات معنى يربطها بخبراته السابقة حول موضوع الحديث. فيضفي عليه من المعاني ما يزيد عما استقبله. إذ تختلط في عملية الاستقبال مشاعر المستمع وأحاسيسه واتجاهاته، وخبراته السابقة. من هنا نتبين أن الاستماع مهارة إيجابية وليست، كما يُخيَّل للبعض، سلبية تماما..

والمستمع حين يصنع المعنى أو يبني الرسالة التي يستقبلها، إنما يفعل ذلك في ضوء :

- معرفته باللغة العربية هنا، ليس فقط أصواتها ومفرداتها وتراكيبها، ولكن أيضا باستخداماتها في المواقف المختلفة.
- أُلفته بموضوع الحديث.
- معرفته بالسياق الثقافي الذي يضفي على اللغة معاني خاصة.
- معرفته باتجاهات المتكلم نحو موضوع الحديث.
- الخبرة المشتركة بينه وبين المتكلم.
- تفسيره للظروف المحيطة بموقف الحديث.

- وأخيرا قدرته على فهم دلائل ما وراء اللغة مثل سرعة المتكلم في كلامه، فترات توقفه، ارتفاع صوته وانخفاضه، درجة التنغيم والنبر، تعبيرات الوجه، حركات يديه، طبقة الصوت.. وغير ذلك من مصاحبات تجعل للكلام معنى خاصا يتعدى حدود اللفظ.

وللاستماع درجات ينبغي التمييز بينها.. إن هناك سمعا واستماعا وإنصاتا.

صفات المستمع الجيد :

من الصفات التي يتصف بها المستمع الجيد، أنه يعرف كيف :

1 - يستمع إلى الآخرين فيحترمهم ويأخذ حديثهم مأخذ الاعتبار.

2 - لا يستمع إلى الأشياء المختلفة بأسلوب واحد. والتشابه بين الاستماع والقراءة في هذا الأمر كبير. فنحن لا نقرأ ما بين أيدينا بأسلوب واحد أو مستوى ثابت.

3 – يستطيع انتقاء ما ينبغي أن يستمع إليه.

4 – يلتقط الأفكار الرئيسية فيما يستمع إليه.

5 – يستطيع التمييز بين هذه الأفكار وبين الأفكار الثانوية.

6 – يستطيع التمييز بين ما هو حقائق وما هو آراء فيما يستمع إليه.

7 – يستطيع متابعة الحديث بالشكل الذي يُمكِّنه من إكماله في حالة ما لو سكت المتحدث، أو عجز عن اختيار التعبير المناسب لما يريد قوله.

8 – يمارس تقاليد الاستماع وآدابه. إنه لا يكتفي بأن ينصت إلى متحدثه. وإنما يعرف كيف يقدِّر مشاعرهم. كيف يجاملهم في الحديث. يعرف متى يجب أن يعبِّر عن تأييده لهم، أو رفضه لما يقولون.

9 – يتقبَّل حديث المتحدث عن نفسه إلى غير ذلك من آداب.

10 – ينقد ما يسمعه، فلا تخدعه مثلا عبارات معينة أو طريقة عرض خاصة. أو مشاعر وانفعالات يضيفها المتحدث على ما يقوله، المهم في ذلك ألا تصرفه هذه المحاولات عن الغرض الرئيسي والهدف الذي يتوخاه المتكلم.

11 – يقدِّر مشاعر أولئك الذين لديهم بعض أشكال العجز في الحديث، فلا يغضب عليهم ولا يظهر اشمئزازه منهم. أو امتعاصه من طريقة حديثهم.

12 – يُبعد مصادر التشتت عن موضوع الحديث، فلا يطرح موضوعات جانبية إلا بالشكل الذي يخدم الموضوع الرئيسي، ولا يثير موضوعات خاصة به لا ترتبط بموضوع الحديث، إنه باختصار يعطي المتحدث الفرصة الكاملة للتعبير عما لديه.

13 – يحتفظ بما يسمعه حيا في ذهنه، يعرف ما هو جديد في الحديث وما هو معاد وما هو متناقض مع بعضه بعضا.

14 – يُعمل عقله بأسرع من لسان المتحدث، يفكر فيما يقال. ويسأل أسئلة تدل على يقظته ومتابعته للحديث.

15 – يكيِّف نفسه للطريقة التي يتحدث بها المتحدث وسرعته في ذلك، يلتقط بسرعة أفكار المسرعين في الحديث، يتمهل مع المبطئين فيه.

16 – يستطيع الربط بين ما يسمعه الآن وبين ما لديه من خبرة سابقة بموضوع الحديث ويقيم كليهما تقييما سليما.

17 – يدير وجهه إلى المتحدث لا أن يديره عنه، إنه هو الذي ينظر إلى المتحدث ويظهر له إنصاته إليه واهتمامه بما يقوله.

خطوات درس الاستماع :

ينبغي أن يسير درس الاستماع في خطوات محددة، وفيما يلي تصور لهذه الخطوات :

أ – تهيئة الطلاب لدرس الاستماع. وتتضمن هذه التهيئة أن يُبرز المعلم لهم أهمية الاستماع. وأن يوضح لهم طبيعة المادة العلمية التي سوف يلقيها عليهم، أو التعليمات التي سوف يصدرها، وأن يحدد لهم الهدف الذي يقصده، أي يوضح لهم مهارة الاستماع التي يريد تنميتها عندهم. مثل التقاط الأفكار الرئيسية، التمييز بينها وبين الأفكار الثانوية، متابعة سلسلة من الأحداث... إلخ.

ب – تقديم المادة العلمية بطريقة تتفق مع الهدف المحدد، كأن يُبطيء في القراءة إن كان المطلوب تنمية مهارات معقدة، أو أن يسرع فيها إن كان المطلوب تدريب التلاميذ على اللحاق بالمتحدثين مسرعي الحديث. وهكذا.

ج – أن يوفر للطلاب من الأمور ما يراه لازما لفهم المادة العلمية المسموعة. فإذا كان فيها كلمات صعبة أو اصطلاحات ذات دلالات معينة أوضحها، وإذا كان النص حوارا بين عدة شخصيات كتب أسماءهم على السبورة أمامهم، حتى يمكنهم الرجوع إليها كلما دعت الحاجة إلى ذلك، وإذا كان النص يشتمل على أفكار ذات ارتباطات سابقة أو ذات خلفية يلزم الإلمام بها وجب شرح ذلك لهم وهكذا، المهم أن يُذلِّل المعلم أمام الطلاب مشكلات النص بالطريقة التي تمكنهم بعد ذلك من تناوله.

د – مناقشة الطلاب في المادة التي قرئت عليهم، أو التعليمات التي أصدرها. ويتم ذلك عن طريق طرح أسئلة محددة ترتبط بالهدف المنشود.

هـ – تكليف بعض الطلاب بتلخيص ما قيل، وتقديم تقرير شفوي لزملائهم.

و – تقويم أداء الطلاب عن طريق إلقاء أسئلة أكثر عمقا، وأقرب إلى الهدف المنشود مما يمكِّن من قياس مستوى تقدم الطلاب بخصوصه.

توجيهات عامة لتدريس الاستماع :

فيما يلي مجموعة من التوجيهات التي يمكن للمعلم أن يسترشد بها عند تدريس الاستماع.

1 – **القدوة** : ينبغي أن يكون المعلم نفسه قدوة للطلاب في حسن الاستماع. فلا يقاطع طالبا يتحدث، ولا يسخر من طريقة حديثه. إلى غير ذلك من صفات تحدثنا عنها تحت عنوان صفات المستمع الجيد.

2 – **التخطيط للدرس** : ينبغي أن يخطط المعلم لحصة الاستماع تخطيطا جيدا، إن مهارة الاستماع لا تقل عن غيرها من مهارات اللغة التي تتطلب الإعداد المسبق والتخطيط.

3 – **التهيئة للدرس** : ينبغي أن يُهيء المعلم للطلاب إمكانات الاستماع الجيد. كأن يعزل مصادر التشتت، أو يجلسهم في مكان مغلق، أو يستخدم الآلات والأجهزة المختلفة في تعليم الاستماع. كالمذياع والتليفزيون والمسجل.

4 – **تعدد خطوط الاتصال** : ينبغي ألا يقتصر الاستماع على خط من خطوط الاتصال مثل أن يكون بين المتعلم والطلاب فقط، وإنما يجب أن يتعدى هذا إلى طالب وآخر.

5 – **تحديد المهارات** : ينبغي عند التخطيط لدرس الاستماع أن يحدد المعلم بوضوح نوع المستمع الذي يريد توصيل الطلاب إليه. أي أن يحدد بدقة نوع المهارات الرئيسية والثانوية التي يريد إكسابها لهم.

6 – **مراعاة ظروف الدارسين** : ينبغي أن يدرك المعلم الفرق في تعليم الاستماع للغة العربية بين نوعين من الدارسين : نوع لم يتصل بالعربية من قبل. ونوع اتصل بها عن طريق القراءة ولم تتح له فرصة الاتصال المباشر بمتحدثي العربية. بالنسبة للنوع الأول من الجمهور فكل شيء جديد وهذا يتطلب نوعا من المادة التعليمية التي تختلف عن تلك التي يتم إعدادها للجمهور الثاني. المشكلة بالنسبة للنوع الثاني من الجمهور تكمن في استقباله موقف جديد لم يعهد به. بالرغم من قدرته على فك الرموز المكتوبة إلا أنه لم يقف من قبل في موقف مستمع ترد إلى أذنيه أصوات غير مألوفة وطريقة في نطق الكلمات والجمل والتعبيرات لم يعهدها من قبل. فضلا عن مشكلة الاستماع نفسه من حيث إنه موقف لحظي يتطلب استجابة فورية لم يكن الفرد معدا لها. فقد كان من قبل يقرأ اللغة على مهل ويبحث في القاموس عن معنى ما استغلق عليه. أما الآن فهو أمام موقف يستلزم إرهاف الأذن وسرعة الفهم ودقة الاستجابة.

مثل هذا الجمهور يلزمه التدريب على الاستماع الكثير لمواد كان قد قرأها مع تعريفه

بقواعد الهجاء التي بواسطتها يستطيع إدراك الصلة بين الصوت وشكله. او بـ
بين الصوت والرمز، حتى يتدرب على طريقة نطق كلمة كان قد قرأها وكتابة
كلمة يسمعها.

7 – **وضوح النطق** : ينبغي للمعلم أن يتأكد من دقة نطق الأصوات التي يسمعها الدارسون إن كانت مسجلة على شريط، أو أن يكون نفسه دقيقا عند نطق الأصوات حتى تصل إلى أذن الطلاب مفهومة، صحيحة، فلا تحدث له مشكلات عند اتصاله بالعالم الخارجي حيث يستمع إلى هذه الأصوات في موقف طبيعي.

8 – **تنمية القدرة على الانتباه** : يمكن تنميتها عند الدارسين عن طريق تكليفهم بالإنصات إلى نص يملَى عليهم. ويستخرجون منه إجابات عن أسئلة محددة سلفا. وما عليهم إلا أن يكتبوا إجابة السؤال من بين المادة التي يسمعونها.

9 – **تعدد مرات الاستماع** : لا ينبغي للمعلم أن يكون مقيدا بعدد مرات الاستماع وصارما في عدم تكراره. إن للطلاب الحق في إعادة إلقاء النص أو الجملة حتى يتثبتوا من معانيها. ولهم أيضا أن يكرر المعلم قراءة النص في حالة تعدد الأسئلة المراد الإجابة عليها. إن الطالب عادة ما يوجه انتباهه للحصول على إجابة عن سؤال معين. فإذا ما تغير السؤال وجَّه انتباهه لشيء آخر يستخلص منه الإجابة.

10 – **نفسية الدارسين** : يستمع الدارسون باهتمام أكثر كلما كانوا في ظروف نفسية طيبة. من هنا ينبغي أن يخلو جو الحصة من التهديد بعدم تكرار نطق الكلمات. أو التخويف من ضعف الدرجة. وعلى المعلم أن يتجاوب مع رغبات الدارسين إلى الحد الذي ييسر العملية التعليمية، ويجعلها خبرة طيبة، ويحيل عملية الاستماع إلى استمتاع.

11 – **فترات التوقف** : الفرق بين مادة لغوية تلقى في حصة الاستماع. وبينها وهي تلقى في موقف طبيعي كبير. إلا أن ما نلفت الانتباه إليه هنا هو أن المادة اللغوية في مواقف الحياة الطبيعية تتخللها فترات توقف يلتقط فيها المتكلم أنفاسه ويستجمع فكره. بينما تحرم المادة اللغوية في حصة الاستماع من فترات التوقف هذه. ومن شأن هذه الفترات مساعدة المستمع على أن يستجمع في ذهنه ما يسمعه وربطه بعضه ببعض. ولا شك أن حرمان مادة الاستماع في الفصل من هذه الفترات يجعل الدارس طول الحصة مشدود الانتباه مركز التفكير. بل قد لا يقدر على المتابعة الجيدة.

لذا نوصي عند إلقاء حديث، أو قراءة نص في حصة الاستماع، أن يتخلل هذا كله فترات توقف شبيهة بتلك التي تحدث في مواقف الحياة الطبيعية.

12 – **أخطاء الدارسين** : ليس من المتوقع أن يحسن الدارسون الإجابة عن الأسئلة كاملة بمجرد إلقاء النص أو الجملة عليهم. من هنا قد يطلب بعضهم تكرار القراءة أو استيضاح كلمة أو غيرها. والمعلم في هذه الحالة يستطيع تزويد الدارسين بإشارات تلميحية تيسر لهم الإجابة الصحيحة يقدم لهم من الدلائل أو القرائن ما يهيء لهم صحة الاستجابة. فإذا ما عجزوا أيضا عنها كرر المعلم قراءة الجمل المقصودة. ويفضل هنا ألا يكرر المعلم سؤال الطلاب إذا ما عجزوا عن الإجابة الصحيحة. إذ قد يؤدي بهم هذا الإلحاح إلى تخمين الإجابات.

13 – **توقعات المعلمين** : لكثير من المعلمين توقعات بمستويات من الأداء تفوق واقع الطلاب أحيانا وتقل عنه أحيانا أخرى. ولقد يتصور بعض المعلمين أن الطالب ينبغي أن يفهم السؤال بمجرد إلقائه، ويستنتج الإجابة بمجرد سماعه للنص. وهذا توقع غير صحيح. وخطورة مثل هذا التوقع تكمن في أنها قد تصيب المعلم بالضجر والطالب بالإحباط عندما يقل مستوى الأداء الفعلي له عما يتوقعه المعلم. ويبدو أن المعلم يتوقع من الناطقين بلغات أخرى مثل ما يتوقعه من الناطقين بالعربية. وهناك فرق كبير.

14 – **الإيقاع الطبيعي** : عند إلقاء جمل، أو إدارة حوار، أو قراءة نص في حصة الاستماع، ينبغي أن يتم هذا بإيقاع طبيعي يتفق مع ما يجري في الحياة. حتى لا يتعود الدارس على إيقاع مصطنع يجعله مثار السخرية من الآخرين عندما يتصل بهم بعد ذلك.

15 – **تعريف الطلاب بموقف الحديث** : من أهم المشكلات التي يواجهها الناطقون بلغات أخرى عند تعلمهم العربية في بلادهم (أي التي لا تنطق العربية) تعرُّضهم لمواقف يستمعون فيها إلى متحدث عربي يستخدم من أساليب التعبير مالا عهد لهم به في الصفحة المطبوعة. العربي كما نعلم يتكلم بسرعة أحيانا. فيختلس بعض الأصوات. ويختصر بعض الكلمات. مكتفيا بجزء منها. وقد يلقي القول بنغمة أو نبر لم يصادفه الطالب من قبل. إذ كان محصورا، في استخدامه للعربية، بين صفحات الكتب..

من هنا نوصي بضرورة تدريب هؤلاء الطلاب، خاصة إذا كانوا في بلادهم على الاستماع إلى أحاديث عربية ذات إيقاع مختلف، منها ما فيه إسراع، ومنها ما فيه بطء، ومنها ما فيه وضوح وفصاحة، ومنها ما فيه اختلاس للحركات والأصوات. وعلى المعلم في كل هذا أن يربط الحديث بالموقف الذي دار فيه.

16 - **التمييز بين نوعي الاستماع** : ينبغي أن يتضح في ذهن المعلم الفرق بين نوعين من الاستماع هما :

أ - الاستماع المكثف ويكون لخدمة هدفين : إما للاستماع المقصود لبعض عناصر اللغة كجزء من برنامج تعليم اللغة العربية. وقد يكون من أجل تنمية القدرة على الفهم بشكل عام. وهذا النوع يجب أن يتم تحت إشراف المعلم.

ب - الاستماع الموسع : ويستهدف إعادة الاستماع إلى المواد التي سبق عرضها على الدارسين. وذلك في بيئة جديدة، أو موقف جديد، أو شكل جديد. كما يستهدف الاستماع إلى المفردات والتراكيب التي مازال الطالب عاجزا عن أن يألفها أو لم يألفها بعد.

وليس من اللازم أن يكون الاستماع الموسع تحت مباشرة المعلم. فقد يذهب الدارس إلى المعلم ويستمع بنفسه إلى شرائط مسجَّلة تشرح له بالكامل ما هو مطلوب منه.

الفصل الخامس عشر

تدريس الأصوات

أهمية تدريس الأصوات :

اللغة كما سبق القول نظام صوتي اتفق الناس عليه لتحقيق الاتصال بين بعضهم وبعض. والكتابة، في ضوء هذا التصور، ظاهرة تابعة. من هنا يتزايد اهتمام المدارس الحديثة في تعليم الأصوات قبل البدء في تعليم الكتابة ويبدأ تعليم النظام الصوتي للدارسين بتعليمهم طريقة نطق الأصوات. ويقصد بتعليم النطق هنا تدريب الطالب على استخدام النظام الصوتي في العربية لفك الرموز التي يسمعها أو يستخدمها عند كلامه.

طبيعة عملية النطق :

تتكون مهارة النطق والحديث من شقين : أحدهما آلي وهو إصدار مجموعة من الأصوات[21] من نظام معين لينقل المتحدث رسالة ما. وثانيهما اجتماعي يتطلب وجود الفرد في موقف اجتماعي يتبادل فيه مع غيره الكلام. ولكي نفهم طبيعة عملية النطق والحديث وجب أن تعود إلى فصل سابق. وفي هذا النموذج يتبين أن المتكلم وهو المقصود هنا، لديه فكرة يريد نقلها لمستمع. ويصوغ هذه الفكرة في رموز لغوية ثم يحرك أعضاء الكلام لينقل للآخرين ما لديه.

وتعتمد قدرة المتكلم على توصيل رسالته على عدة أمور منها :

1 – قدرته على فهم عناصر النظام الصوتي للغة واستعمالها مثل نطق الأصوات، النبر، التنغيم.

2 – قدرته على استعمال إشارات اللغة الجانبية مثل تعبيرات الوجه والإشارات.

(21) يقصد بالمجموعات الصوتية هنا ورود عدة حروف صامتة متوالية دون وجود صوت متحرك بينها كما في الإنجليزية مثل كلمة street التي تبدأ بثلاثة أحرف ساكنة.

3 – قدرته على فهم الدلالات المصاحبة للكلمات التي يستخدمها.

4 – قدرته على فهم السياق الثقافي الذي يضفي على الكلمة معني يختلف عن معناها في سياق عن آخر.

5 – قدرته على التمييز بين التعبير الحقيقي والمجازي.

6 – قدرته على فهم التراكيب اللغوية واستخدامها بكفاءة.

7 – ألفته بموضوع الحديث وخبرته السابقة به.

8 – معرفته باتجاهات المستمع وميوله وقيمه.

والاتصال الكامل كما سبق القول أمر يتعذر إن لم يكن مستحيلا حدوثه.. إذ يقتضي اتحاد المعنى في ذهن المتكلم والسامع.. وقد يكون المتحدث نفسه مصدر المشكلة. وقد تكون أداة الاتصال هي السبب وقد تكون هناك أسباب أخرى لعدم الاتصال الكامل بين البشر.

والمشكلة لا تظهر كثيرا عندما يكون المتكلم عربيا، إذ العربية لغته الأولى التي يجيد الحديث بها. ولكن المشكلة تظهر كثيرا عندما يكون المتكلم من الناطقين بلغات أخرى إذا أراد التحدث بالعربية. فهنا يدخل عامل لم يكن موجودا مع العربي عندما يتحدث. هذا العامل هو التداخل اللغوي بين نظامين صوتيين أحدهما أَلِفه المتحدث (في لغته الأولى) والآخر جديد عليه (في اللغة العربية). والكبار خاصة يجدون مشكلة في نطق الأصوات الجديدة التي تتدرب أحبالهم الصوتية على نطقها. والذي يحدث عادة لمواجهة هذه المشكلة هو اللجوء إلى الأصوات التي ألفها الدارس. فيستبدلها بالأصوات الجديدة، وقد يهرب تماما من نطق الجديد.. من هنا نجد لتدريس الأصوات العربية للناطقين بلغات أخرى أهدافا تختلف بلا شك عن تدريسها للناطقين بالعربية.

مستويات تدريس الأصوات :

يميز روبرت لادو (Lado, R. 27,p :73) بين ثلاثة مستويات للدقة في نطق الأصوات، تلقي الضوء على ما ينبغي تحديده من مهارات. وفي ضوء ما اقترحه لادو يمكن تحديد مستويات تدريس الأصوات العربية فيما يلي :

1 – **مستوى الاتصال التام** : ويقصد به، استعمال اللغة الجديدة في الاتصال في مواقف حية طبيعية. وفي مثل هذا المستوى ينبغي التأكيد على تمييز الأصوات، وعدم خلط الوحدات الصوتية بشكل يغير المعنى. ولكن يُقبل في هذا المستوى أي أشكال الاختلاف بين الوحدات الصوتية الثانوية التي لا تؤثر على المعنى.

2 – **مستوى النموذج الذي يؤديه المعلم** : ويقصد
الأجنبي للغة العربية كمعلم لهذه اللغة، وفي مثل هذا
في أشكال النطق وإنما لا بد من الدقة في الأداء سواء أكان الدارس
كمعلم للعربية لأبناء وطنه. أم كان ينوي العمل في قسم اللغة العربية بأحد
الإعلام في بلده (إذاعة أو تليفزيون)...

3 – **مستوى استخدام اللغة كلغة قومية** : ويقصد بذلك، استخدام اللغة الأجنبية في بلد آخر كلغة قومية. مثل استخدام الإنجليزية في الفلبين مثلا، أو في نيجيريا، أو غيرهما. وفي هذا المستوى يُقبل بدون شك، ما يحدث من خلط أحيانا بين نطق الإنجليزية، ونطق اللغة الأولى في هذه البلاد. إذ أن هذا أمر لا يمكن تجنبه خاصة إن لم يكن هناك سوى إنجليزية واحدة. وفي مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى قد يتوفر هذا المستوى في بلد كالصومال إذ تعتبر العربية لغتها القومية، في الوقت الذي يأخذ استخدامها شكلا مختلفا عن استخدامها في البلاد العربية ذاتها. وذلك لتداخل العربية مع الصومالية.

توجيهات عامة لتدريس الأصوات :

فيما يلي مجموعة من التوجيهات العامة التي يمكن أن تساعد المعلم في تدريس الأصوات في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى :

1 – **العلاقة بين النظامين الصوتيين** : ينبغي أن تختلف طريقة تدريس الأصوات العربية باختلاف العلاقة بينها وبين الأصوات في لغة الدارسين الأولى. ومن الممكن تمييز ثلاثة أشكال من العلاقة بين الأصوات في كل من اللغتين :

- فهناك أصوات تشترك فيها اللغتان، أي يتماثل نطقهما في كل من اللغتين.
- وهناك أصوات متشابهة بين اللغتين، أي يتقارب نطقهما في كل من اللغتين.
- وهناك أصوات عربية غير موجودة تماما في لغة الدارس.

ولكل نوع من هذه الأنواع مشكلاته في التدريس. ونرى البدء بالنوع الأول من الأصوات أي تقديم الكلمات العربية التي تشتمل على أصوات موجودة في لغة الدارس هذا في حالة البرامج الخاصة أو التي تعد لدارسين ينطقون لغة واحدة.. ثم نعرض الأصوات المتشابهة، وأخيرا نقدم الأصوات الجديدة.

هذا الترتيب المقترح لتقديم الأصوات العربية لا يعني أن يتحكم المعلم تماما في كل صوت يسمعه الدارس. فلا يختار إلا الكلمات التي تتوافر فيها هذه الشروط. فقد يُرجىء كلمة مهمة وبسيطة في سبيل أن يقدم كلمة أخرى فيها أصوات عربية مشتركة مع أصوات في لغة الدارس. كما أن الأمر يختلف من لغة إلى أخرى.

2 - **سياق ذو معنى** : يجب أن يستمع الدارس منذ البداية إلى مجموعة من الحوارات التي تشتمل على جمل كاملة في سياق ذي معنى. على أن تكون جملا بسيطة في مواقف وظيفية.

3 - **إدارة حوار** : من خلال هذه الحوارات يستطيع الدارس تعلم طريقة إلقاء السؤال والإجابة عليه، وإدارة حوار بسيط من خلال موقف عملي يوحي له بما يقوله. كما يدرك دلالات الأصوات وخصائص النظام الصوتي الجديد.

4 - **التركيز على بعض الأصوات** : يستطيع المعلم بعد إلقاء الحوارات كاملة وبإيقاعها الطبيعي أن يعزل بعض الأصوات ويركز عليها. ثم يعيد نطق الكلمات فالجمل.

5 - **تعدد مواضع الصوت** : ينبغي أن ينطق المعلم الأصوات في عدة مواقف. فيدرب الدارس على نطق الصوت الواحد في مواضع مختلفة من الكلمة (أولها، وسطها، آخرها، ثم ينطقه مستقلا). ويدربهم أيضا على نطق الأصوات متجاورة مع غيرها مما يعطيها صورة صوتية أخرى. إلا أننا نوصي بعدم الإكثار من عرض الصور الصوتية المختلفة للفونيم الواحد في المستويات المبتدئة من تعلم اللغة. حتى لا يرتبك الدارس ويتعذر عليه تثبيت النطق الصحيح للصوت.

6 - **الاستقلال في نطق الأصوات** : بعد التأكد من قدرة الدارسين على تعرف الأصوات وتمييزها يأتي إلى مرحلة أخرى هي تدريب الدارسين على تقليد الأصوات وإنتاجها حتى يصلوا إلى مرحلة الاستقلال في نطق الأصوات.

7 - **إبعاد عناصر التشتت** : ينبغي التأكد من أن الدارسين قد استمعوا جيدا للأصوات المستهدفة. وهذا يعني إبعاد عناصر التشتت، ومصادر الضوضاء التي تؤثر على توصيل الصوت إلى آذان الدارسين.

8 - **دقة النموذج** : وهذا يعني دقة النموذج الذي يلقي الصوت. إن الدقة في محاكاة الأصوات تعتمد إلى درجة كبيرة على دقة النموذج الذي يقدَّم لهم. وهنا نوصي

المعلم ذا النطق الضعيف أو غير الجيد بأن يصحب مسجلا tape - recorder في الفصل يستمع الدارسون من خلاله للنموذج الجيد، وحسبه تدريب الدارسين على المحاكاة ومراقبة مدى التطابق بين ما يسمعونه من أصوات وما ينتجونه منها.

9 - **تمثيل طريقة إخراج الصوت** : قد يحتاج المعلم إلى تمثيل طريقة إخراج الصوت كأن يُخرج لسانه قليلا وهو ينطق الثاء أو الذال، وكأن يبتسم ابتسامة واسعة وهو يخرج الغين، أو تذكير الدارسين بما يفعله طبيب الأنف والأذن والحنجرة عندما يضغط على مؤخرة اللسان، ويطلب من المريض أن يقول «آه»، ولو استطاع الدارس أن يفعل ذلك دون الاستعانة بملعقة الطبيب فسينطق صوتا قريبا جدا من صوت العين. وعند تدريب الدارس على نطق الحاء يطلب منه أن يهمس بكلمات بها صوت الهاء مثل : «هو هنا» وكلما كان همسه واضحا اقترب صوت الهاء من الحاء العربية. كما يدرب الدارس على نطق الغين العربية بتقليد الصوت الناتج عند الغرغرة وكذلك نطق الخاء بتقليد الشخير « (صلاح عبد المجيد العربي، 7 ص، 149).

وقد يصحب بعض المعلمين معهم مرآة يرون من خلالها كيف ينطقون الأصوات مقارنة بالطريقة التي ينطق المعلم بها.

الفصل السادس عشر

تدريس الكلام

أهمية تدريس الكلام :

إن القدرة على امتلاك الكلمة الدقيقة الواضحة ذات أثر في حياة الإنسان. ففيها تعبير عن نفسه، وقضاء لحاجته، وتدعيم لمكانته بين الناس.

والكلام في اللغة الثانية من المهارات الأساسية التي تمثل غاية من غايات الدراسة اللغوية. وإن كان هو نفسه وسيلة للاتصال مع الآخرين. ولقد اشتدت الحاجة لهذه المهارة في بداية النصف الثاني من هذا القرن بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية، وتزايد وسائل الاتصال، والتحرك الواسع من بلد إلى بلد، حتى لقد أدى تزايد الحاجة للاتصال الشفهي بين الناس إلى إعادة النظر في طرق تعليم اللغة الثانية. وكان أن انتشرت الطريقة السمعية الشفوية وغيرها من طرق تولي المهارات الصوتية اهتمامها.

توجيهات عامة لتدريس الكلام :

وفيما يلي مجموعة من التوجيهات العامة التي قد تسهم في تطوير تدريس مهارة الكلام في العربية كلغة ثانية.

1 - **تدريس الكلام يعني ممارسة الكلام** : يقصد بذلك أن يتعرض الطالب بالفعل إلى مواقف يتكلم فيها بنفسه لا أن يتكلم غيره عنه.. إن الكلام مهارة لا يتعلمها الطالب إن تكلم المعلم وظل هو مستمعا... من هنا تقاس كفاءة المعلم في حصة الكلام بمقدار صمته وقدرته على توجيه الحديث وليس بكثرة كلامه واستئثاره بالحديث..

2 - **أن يعبر الطلاب عن خبرة**: يقصد بذلك ألا يكلف الطلاب بالكلام عن شيء

ليس لديهم علم به.. ينبغي أن يتعلم الطالب أن يكون لديه شيء يتحدث عنه. ومن العبث أن يكلف الطالب بالكلام في موضوع غير مألوف إذ أن هذا يعطل فهمه. وقد لا يجد في رصيده اللغوي ما يسعفه.

3 - **التدريب على توجيه الانتباه** : ليس الكلام نشاطا آليا يردد فيه الطالب عبارات معينة وقتما يراد منه الكلام.. إن الكلام نشاط عقلي مركب.. إنه يستلزم القدرة على تمييز الأصوات عند سماعها وعند نطقها. والقدرة على تعرف التراكيب وكيف أن اختلافها يؤدي إلى اختلاف المعنى... إن الكلام باختصار نشاط ذهني يتطلب من الفرد أن يكون واعيا لما صدر عنه حتى لا يصدر منه ما يلام عليه.. وقديما قيل إن عثرات اللسان أفتك من عثرات السنان..

4 - **عدم المقاطعة وكثرة التصحيح** : من أكثر الأشياء حرجا للمتحدث وإحباطا له أن يقاطعه الآخرون. وإذا كان هذا يصدق على المتحدثين في لغاتهم الأولى فهو أكثر صدقا بالنسبة للمتحدثين في لغات ثانية.. إن لديهم من العجز في اللغة ما يعوقهم عن الاسترسال في الحديث أو إخراجه بشكل متكامل، ولعل مما يزيد في إحساسه بهذا العجز أن يقاطعه المعلم..

ويرتبط بهذا أيضا ألا يُلِح المعلم في تصحيح أخطاء الطلاب.

5 - **مستوى التوقعات** : من المعلمين من تزيد توقعاته كما سبق القول عن الإمكانات الحقيقية للطالب، فيظل يراجع الطالب، ويستحثه على استيفاء القول ثم يلومه إن لم يكن عند مستوى التوقعات. إن الحقيقة التي ينبغي أن يعرفها معلم العربية كلغة ثانية أن الأجنبي، خاصة إن تعلم العربية وهو كبير، يندر أن يصل إلى مستوى العرب عند ممارسته مهارة الكلام.. وهذه ظاهرة لا تختص بتعلم العربية وحدها، وإنما تشمل كافة الدارسين للغات الثانية.

على المعلم إذن أن يقدِّر ذلك، وأن يكون واقعيا. وأن يميز بين مستوى الكلام الذي يصدر عن الناطقين بالعربية وذلك الذي يصدر عن الناطقين بلغات أخرى..

6 - **التدرج** : ينطبق مبدأ التدرج هنا أيضا.. إن الكلام، كما قلنا، مهارة مركبة ونشاط عقلي متكامل.. وتعلُّم هذه المهارة لا يحدث بين يوم وليلة، ولا بين عشية وضحاها. إنها عملية تستغرق وقتا وتطلب من الصبر والجهد والحكمة ما ينبغي أن يملكه المعلم.

وعليه أن يهيء من مواقف الكلام ما يتناسب مع كل مستوى من مستويات الدارسين كالتالي :

أ - **بالنسبة للمستوى الابتدائي** : يمكن أن تدور مواقف الكلام حول أسئلة يطرحها المعلم ويجيب عليها الطلاب. ومن خلال هذه الإجابة يتعلم الطلاب كيفية انتقاء الكلمات وبناء الجمل وعرض الأفكار. ويفضل أن يرتب المعلم هذه الأسئلة بالشكل الذي ينتهي بالطلاب إلى بناء موضوع متكامل. ومن المواقف أيضا تكليف الطلاب بالإجابة عن التدريبات الشفهية، وحفظ بعض الحوارات والإجابة الشفوية عن أسئلة مرتبطة بنص قرأوه.

ب - **المستوى المتوسط** : يرتفع مستوى المواقف التي يتعلم الطلاب من خلالها مهارة الكلام. من هذه المواقف لعب الدور role playing وإدارة الاجتماعات. والمناقشة الثنائية، ووصف الأحداث التي وقعت للطلاب، وإعادة رواية الأخبار التي سمعوها في التلفاز والإذاعة والأخبار عن محادثة هاتفية جرت أو إلقاء تقرير مبسط وغيرها.

جـ - **المستوى المتقدم** : وهنا قد يحكي الطلاب قصة أعجبتهم، أو يصفون مظهرا من مظاهر الطبيعة. أو يلقون خطبة أو يديرون مناظرة debate أو يتكلمون في موضوع مقترح. أو يلقون حوارا في تمثيلية، أو غير ذلك من مواقف.

المهم في هذا كله أن يراعي المعلم الرصيد اللغوي عند الدارسين وكذلك اهتماماتهم ومدى ما لديهم من خبرة عن موضوع الحديث..

7 - **قيمة الموضوع** : تزداد دافعية الطلاب للتعلم كلما كان ما يتعلمونه ذا معنى عندهم، وذا قيمة في حياتهم. وينبغي أن يحسن المعلم اختيار الموضوعات التي يتحدث الطلاب فيها خاصة في المستوى المتقدم، حيث الفرصة متاحة للتعبير الحر. فينبغي أن يكون الموضوع ذا قيمة، وأن يكون واضحا ومحددا. ويفضَّل أن يُطرَح على الطلاب في كل مرة موضوعان أو أكثر حتى تكون حرية الاختيار متاحة لهم، فيتكلمون عما يعرفون.

الفصل السابع عشر

تدريس المحادثة

طبيعة المحادثة :

ما المقصود بالمحادثة ؟ يمكن تعريف المحادثة بإيجاز بما يلي :

أنها المناقشة الحرة التلقائية التي تجرى بين فردين حول موضوع معين

وفي هذا التعريف تستوقفنا النقاط الحاكمة **Key words** الآتية :

المناقشة، الحرة، التلقائية، فردين، موضوع. ولكل من هذه النقاط تطبيقه التربوي في هذا المجال :

أ – **المناقشة** : المحادثة مناقشة. معنى هذا أن من أشكال الاتصال اللغوي الأخرى ما لا يعتبر محادثة، وإن كان شفهيا كالمحادثة. من هذه الأشكال مثلا : أن يلقي شاعر قصيدة في حفل. منها أن يلقي متحدث كلمة في لقاء ما، منها غير ذلك من مجالات الحديث الشفوي مما نُخرِجه من نطاق المحادثة، لسبب واحد وهو أنها تفتقر إلى روح المناقشة ومتطلباتها.

ب – **الحرة** : المحادثة مناقشة حرة.... ومعنى هذا أن المحادثة لا تتم قسرا ولا تحدث إجبارا. إن حرية المتحدث شرط لحديثه، وعندما يُفتقد هذا الشرط يصبح ما يقوله المتحدث ترديدا أو إملاءاً عليه من الآخرين. والأمر نفسه يصدق في فصول تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى.

المحادثة إذن موقف حر يشعر الفرد فيها بذاته وحقه في أن يعبر بالطريقة التي يجب أن يعبر بها.

ج - **التلقائية** : والمحادثة عملية تلقائية يترك الفرد فيها على سجيته، فيستخدم من ألوان الحديث ما يطيب له وما يقدر عليه.. الاتصال الكامل بين البشر أمر لا وجود له.... والتلقائية هنا تعني، ضمن ما تعنيه، أن ثمة متغيرات كثيرة تحكم عملية الكلام، وتجعله يسير بشكل معين قد لا يتوقعه السامعون.

د - **فردان** : ثم إنها تجري بين فردين... المحادثة ظاهرة اجتماعية، والذين يطلقون كلمة المحادثة على الحوار الداخلي الدائر في عقل الإنسان عندما يتحدث فإنما يطلقون الكلمة من قبيل المجاز وليس الحقيقة...

والمحادثة إذن نشاط يدور بين فردين.. معنى هذا أن لكل منهما حقوقا وعليه واجبات.. وبقدر ما نصف متحدثا معينا بأنه متحدث جيد، نستطيع أيضا أن نصف مستمعا معينا بأنه مستمع جيد..

هـ - **موضوع** : وأخيرا فالمحادثة تدور حول موضوع.. ولقد يعجب القارىء من تأكيدنا على هذه الحقيقة متسائلا : وهل ثمة محادثة لا تدور حول موضوع ؟ قد تكون الحقيقة واضحة ولكننا لا نؤمن بها، أو لا نمارس ما يدل على أننا نؤمن بها.. إن بعض معلمي اللغة العربية للناطقين بها (أي كلغة أم) يفرضون على تلاميذهم الحديث في أشياء لا يمكن أن تسمى موضوعات. إنهم فقط يتحدثون.

الفرق بين المحادثة وإلقاء الأسئلة :

يخيَّل إلى بعض معلمي العربية كلغة ثانية أن تدريب الطلاب على قراءة أسئلة وأجوبتها من نص أمامهم أو قراءته مكتوبا على السبورة. فإنما يعني تدريبهم على المحادثة والحوار.. وقد يبدو بعضهم أكثر تقدما. فيكلف الطلاب بعمل أشياء معينة في حجرة الدراسة، ثم يكلف آخرين للسؤال عما قام به زملاؤهم، كأن يفتح محمد الباب فيسأل طالب زميله : ماذا فعل محمد ؟ فيجيب الآخر بأن محمدا يفتح الباب. وكأن المحادثة بذلك قد تمَّت والمهارة اكتُسِبت.

والواقع أن بين الحوار الطبيعي وهذه المواقف فروقاً كثيرة نجملها فيما يلي :

1 - إذا كان إلقاء الأسئلة يصلح للمواقف التعليمية التي يناقش فيها الطالب موضوعا قرأه إلا أنه لا يساعد الطالب على أن يتكلم اللغة في موقف طبيعي يتبادل فيه مع الآخرين الرأي بطلاقة.

2 - تأخذ عملية إلقاء الأسئلة والإجابة عليها صيغة تكاد تكون ثابتة حتى تصل إلى

درجة الكليشيه Cliché الذي نجده في كل موقف. وبين صفحات كل كتاب. وفي حصة كل معلم.

وفي المحادثة الجيدة تتعدد الاستجابات. وقد يكون فيها من البدائل ما لا يمكن توقعه. فقد يجيب المسؤول بجملة كاملة، وقد يجيب بجملة قصيرة، وقد يجيب بكلمة واحدة. من أجل هذا نُدرك أسباب تعدد استجابات الإجابة الثانية.

3 – تتميز حوارات المحادثة الطبيعية بما لا يتميز به موقف السؤال والجواب التقليدي من حيث تقَطُّع الكلام. ووجود فترات يتوقف المرء فيها لجمع أفكاره ثم صياغتها في قالب لغوي مناسب. وقد يستخدم في الجملة الواحدة أسلوبين من أساليب التعبير.

4 – والحوار الطبيعي في موقف حَيٍّ تصحبه إشارات وحركات تتعدى حدود الألفاظ. إنها ما يطلق عليه اللغة الجانبية paralinguistic ففيها إشارات الوجه وفيها إيماءاته وفيها حركات اليد، وفيها أساليب المجاملة.

5 – وفي الحوار الطبيعي أيضا يتعلم الطالب المفردات والجمل منصهرة في الموقف نفسه وليست في شكل قائمة مفصلة يستظهرها واحدة بعد الأخرى. ثم هو في موقف الحوار الطبيعي قد يستخدم ضمير المتكلم (أنا / نحن). وضمير المخاطب (أنت / أنتم). أو ضمير الغائب (هو / هم). بينما في موقف الأسئلة والأجوبة المصطنع فلا يستخدم عادة سوى ضمير الغائب.

6 – وأخيرا فعند تقليد المعلم في الحوار الطبيعي، تقليد لكل أشكال الأداء اللغوي عنده.. تقليد له في النبر، وفي التنغيم، وفي فترات التوقف، وفي النطق وفي سرعة الأداء.

كل هذا يجعل الموقف مختلفا تماما.. إن تدريب الطالب على قراءة أسئلة وإجاباتها ليس بكل المعايير تدريبا له على المحادثة والحوار الطبيعي. والآن ما أهداف تدريس المحادثة في فصول تعليم العربية كلغة ثانية ؟

أهداف تدريس المحادثة :

يهدف تدريس المحادثة إلى تحقيق ما يلي :

1 – تنمية القدرة على المبادأة في التحدث عند الدارسين ودون انتظار مستمر لمن يبدؤهم بذلك.

2 – تنمية ثروتهم اللغوية.

3 – تمكينهم من توظيف معرفتهم باللغة، مفردات وتراكيب مما يشبع لديهم الإحساس بالثقة، والحاجة للتقدم، والقدرة على الإنجاز.

4 – تنمية قدرة الدارسين على الابتكار والتصرف في المواقف المختلفة. واختيار أنسب الردود. والتمييز بين البدائل الصالحة فيها لكل موقف على حدة.

5 – تعريض الدارسين للمواقف المختلفة التي يُحتمل مرورهم بها. والتي يحتاجون فيها إلى ممارسة اللغة.

6 – ترجمة المفهوم الاتصالي للغة وتدريب الطالب على الاتصال الفعال مع الناطقين بالعربية.

7 – معالجة الجوانب النفسية الخاصة بالحديث. وتشجيع الطالب على أن يتكلم بلغة غير لغته. وفي موقف مضبوط إلى حد ما وأمام زملاء له.. إن أخطأ تقبلوا الخطأ. وإن أجاد شجعوه.. إن التدريب على الحوار الفعلي في حجرة الدراسة. كالتدريب على السباحة في مسبح صغير يهيء الفرد بعد ذلك للخوض في عباب البحار خطوة خطوة.

مستويات المحادثة :

للمحادثة في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ثلاثة مستويات رئيسية تتفاوت مطالبها وخصائصها بتفاوت المستوى اللغوي للدارسين :

أ – **المستوى الأول** : وهو خاص بالدارسين الجدد الذين ينتظمون في برامج تعليم اللغة العربية، شأن أية لغة تدرس لغير الناطقين بها دون سابق علم لهم بهذه اللغة أو أُلْفَة بها. والمحادثة على هذا المستوى تقتصر أو تكاد تقتصر، على تحفيظ هؤلاء الدارسين نماذج من المحادثة العربية الصحيحة، سواء في طريقة المحادثة أو نغمة الحديث أو لغته. وموضوعات المحادثة على هذا المستوى تكون محددة عادة، لا يتطرق الأمر فيها إلى تنوع المواقف بشكل يربك الدارس. أو تعدد وجهات النظر في الحوار. أو تبادل التعبيرات على غير نظام (حيث إن من خصائص المحادثة بشكلها الطبيعي أن تكون تلقائية حرة كما سبق القول). في هذا المستوى يلقي المعلم المحادثة أولا. يقرؤها هو قراءةً سليمة، وبأداء طبيعي لا تكلُّف فيه. ثم يطلب من الدارس تكرار

هذه المحادثة جملةً جملةً أو تمثيلها. أو تكليف بعضهم بذكر ما يحفظونه منها. المهم هنا أن يألف الدارس أصوات اللغة ومفرداتها. وأن يتعرف على نمط الكلام والتعبير فيها. المحادثة نمط ثقافي يختلف بلا شك من مجتمع لآخر ومن جماعة لغوية لأخرى.

والإصرار هنا على أن يلقيها المعلم بنفسه إنما يعني أمرين : أولهما أن يستمع الدارس للحوار من مصادره الطبيعية، ومن ثم يستمع إلى نموذج يستطيع محاكاته. وثاني هذين الأمرين ألاَّ يتعرض الدارس بأي شكل من الأشكال للغة مكتوبة، خاصة في دروسه الأولى التي يستهل بها البرنامج. إن قراءة الدارس للمحادثة في هذه الدروس الأولى يحيل العملية إلى قراءة جهرية يستوي الأمر فيها مع قراءة هذا الحوار في نص أو في مقال معين..

وعلى المعلم في هذا المستوى الأول من تدريس المحادثة أن يقدم بدائل مختلفة للمواقف اللغوية في حدود فهم الدارس ورصيده اللغوي. كما أن عليه ألا ينتقل بين هذه البدائل قبل أن يثق تمام الثقة بأن الدارسين قد استوعبوا كلاً منها واستطاعوا ممارستها أمامه.

ويستطيع المعلم التدرج في تقديم المحادثة في هذا المستوى، فالموضوعات تبدأ في الاتساع، والمواقف تبدأ في التنوع، والبدائل المختلفة للاستجابات تبدأ في الظهور، والرصيد اللغوي يبدأ في الازدياد.

ب — **المستوى الثاني** : وهو أعلى درجة من سابقه. تدور المحادثة في هذا المستوى عادة حول موضوعات أوسع، وقضايا أعقد، ومواقف أكثر تجريدا. وتدور المحادثة في هذا المستوى حول موضوعات وأفكار. الدارسون في نصوص معينة يستخلصون منها أفكارا ينسجون حولها. وقضايا يتناقشون فيها. ومشكلات بسيطة يتبادلون وجهات النظر بصددها. كما أنهم يستخلصون منها من المفردات والمصطلحات ما يستطيعون توظيفه في هذه المحادثات قد يحفظ الدارسون تعبيرات معينة أو اصطلاحات خاصة، من خلال اتصالهم بموضوعات القراءة. إلا أن الأمر لا يقتصر على حفظ هذه التعبيرات واستظهار هذه المصطلحات وإنما يتعدى ذلك إلى التوظيف الحقيقي والمستمر والذي من شأنه أن يُربِّي الثقة في نفوس الدارسين.

واتصال الدارسين بالنصوص هنا يمكن أن يتم أيضا على مستويين :

أولهما مقروء يتصل الدارسون فيه بنصوص مقروءة يشتقون منها أفكارا.

ويستخلصون معاني. ويحفظون ألفاظا وتعبيرات. وذلك عن طريق قراءتهم لنصو معينة يستطيعون العودة إليها عند الحاجة لتأكيد شيء، أو استيضاح أمر. وثانيهما مسموع يتصل الدارسون فيه بنصوص تتلى عليهم، إما من المعلم، أو من شريط مسجل، ثم تُلقى عليهم عدةُ أسئلة يستخدمون مادتها بعد ذلك في إدارة محادثات بينهم. وهنا يفضل أن يسجل المعلم على السبورة ما يراه ضروريا للدارسين في أداء المحادثة ؛ من نصوص يستمعون إليها. كأن يكتب لهم أسماء الأشخاص الذين يدور بينهم الحوار في النص المسموع، أو أن يكتب لهم مفردات الاصطلاحات الصعبة أو التعبيرات الغريبة التي يشعر المدرس بصعوبتها. أو يتوقع عجز الدارسين عن فهمها وتملكها ومن ثم استخدامها وتوظيفها.

ج – **المستوى الثالث** : وهذا يمثل أعلى مستوى من مستويات المحادثة في تعليم العربية كلغة ثانية. في هذا المستوى يُتوقع من الدارسين ممارسة المحادثة بالمفهوم الذي تناولناه للمحادثة. من حيث إنها مناقشة حرة تلقائية حول موضوع معين. وبين فردين يتحادثان. الدارس في هذا المستوى عادة يكون ذا خبرة لغوية واسعة. وقدرة على استخدام التراكيب النحوية استخداما صحيحا. وفهم الصيغ المختلفة للتعبير الواحد. والهدف الرئيسي من تدريس المحادثة في هذا المستوى هو تنمية قدرة الدارسين على الإصالة في التفكير. والتلقائية في التعبير. والحرية في استخدام البدائل. ووضع كل منها الموضع الصحيح.

المحادثة هنا تتخطى حدود الحفظ والتلقين، أو تكليف الدارس بالتكرار بين دارسين أو أكثر. قد تدور حول مجموعتين من الدارسين تتبنى كل منهما وجهة نظر معينة. تدافع عنها وتتبادل بين أفرادها مختلف الآراء.

والمعلم في هذا المستوى يتعدى دوره إلقاء الحوار حتى يقلده الدارسون إنه مجرد موجه للحديث. يرقب مجراه ويضبط حدوده، ويصحح أخطاءه، ويوجه تيار الفكر فيه.

توجيهات عامة لتدريس المحادثة :

سواء دارت المحادثة في المستوى الأول أو الثاني أو الثالث ينبغي مراعاة عدة أمور منها :

1 – **الرصيد اللغوي** : إن الشرط الأول لإدارة محادثة في أي مستوى من المستويات

الثلاثة أن يكون لدى الدارسين رصيد لغوي يسمح بالمحادثة في حدود الموضوع المطروح. أو القضية المثارة. لا يمكن لنا ونحن نعلّم العربية كلغة ثانية أن نتوقع منهم محادثة جيدة في الوقت الذي لم يتعلموا فيه سوى : أنا طالب. هذا قلم. هو يكتب.. وغيرهما من المفردات التي تتيح حرية الحركة. ولا تفتح مجالا للحديث.

2 – **تعليم المفردات والتراكيب** : ولا يقتصر الأمر عند هذا الحد.. إن اللغة أكثر من مجرد مفردات، إنها أيضا تراكيب.. ولا يمكن لنا أن نتصور دارسا لا يعرف من التراكيب اللغوية أو أصولها ما يستطيع به صياغة جملة، أن يقدر على المحادثة.

من هنا نقول. إن القدرة على التعامل بالمفردات السابقة، ووضعها في تراكيب مناسبة، أمران يرتبطان ارتباطا وثيقا بالثروة اللغوية عند الدارسين.

3 – **التدرج في موضوع المحادثة** : ينبغي أن يتدرج المعلم في تقديم المحادثة. وفي ضوء الحديث عن المستويات الثلاثة السابقة يمكن القول إن طبيعة مواقف المحادثة تختلف من مستوى لآخر. فهي في المستوى الأول تدور حول شؤون الحياة اليومية. وفي الثاني تدور حول موضوعات وصفية إلى حد ما، أو قضايا بسيطة. وفي الثالث تدور المحادثة حول مواقف تجريدية إلى حد كبير حيث تتناول قضايا يكثر فيها الجدل وتتباين فيها وجهات النظر، وتتعدد مجالات النقاش.

4 – **البعد عن الكليشيهات** : ينبغي أن يتحرر المعلم في تدريس المحادثة من تكرار العبارات والاصطلاحات النمطية التي يجدها الدارس في كل كتاب. ينبغي أن يقدم المعلم للدارسين أنماط الحديث العادية التي سوف يستمعون إليها من متحدثي اللغة والتي سوف يستخدمونها مع هؤلاء المتحدثين...

فلا أحسب مثلا أن كل محادثة لا بد أن تنتهي بهذه العبارة :

إلى اللقاء، في أمان الله. ذلك أن مواقف الحياة العادية تتعدد فيها عبارات الوداع. فقد تكون : السلام عليكم، وقد تكون : سوف نلتقي غدا إن شاء الله، وقد تكون : مع السلامة، وقد تكون : شكرا جزيلا، وقد تكون : متى سأراك المرة القادمة... وقد تكون غير ذلك.

5 – **تنمية الثروة اللغوية** : تكوين رصيد من الكلمات والتراكيب عند الدارسين أمر لا بد منه حتى يستطيع هؤلاء الدارسون القيام بالمحادثة بالشكل المراد. ومن أجل تكوين هذا الرصيد يستطيع المعلم القيام بعدة أمور منها :

- أن يلفت أنظار الدارسين للكلمات الجديدة.
- أن يستنبط منهم معنى هذه الكلمات قبل أن يتطوع بشرحها، ذلك أن من المهارات الأساسية في تعلم اللغات الأجنبية أن يكون الدارس قادرا على فهم الكلمة من السياق.
- أن يطلب من الدارسين تخصيص كراسة لتسجيل الكلمات والتراكيب الجديدة.
- ألا يتردد المعلم في ذكر البدائل اللغوية للمواقف المختلفة.
- أن يشجع الدارسين لأن يعرضوا الكلمات الجديدة التي تعلموها ويستخدمونها في سياقات جديدة. ذلك أن تثبيت هذه الكلمات رهن باستخدامها وتوظيفها كلما جدت مواقف تناسبها.
- وأخيرا ينبغي أن يشجع المعلم الدارسين، خاصة في المستويات الأعلى على القراءة الموسعة.

6 – **تنمية القدرة على المجاملة** : من المهارات الأساسية الواجب تنميتها عند الدارسين القدرة على المجاملة. وهذا يعني عدة أمور من أهمها : أن يكون الدارس قادرا على معارضة الآراء بطريقة لا تجرح مشاعر المتحدثين، أو تنال من قدراتهم، ومنها أيضا أن يكون الدارس قادرا على الإبانة عن مشاعر الود، ومظاهر الاهتمام بكلام المتحدثين، كأن يبتسم ابتسامة خفيفة أو يومىء لهم بإشارة، أو ببعض حركات الوجه، وكأن ينشر وسط حديثهم بعض الكلمات التي تستحثهم على مواصلة القول، والشعور بأن الآخرين لا يستمعون لأحاديثهم فقط وإنما ينصتون لها. ومن مظاهر المجاملة أيضا ألا يحتكر المتحدث الحديث وإنما يصمت عندما يريد الآخرون التعبير عن آرائهم. هذه كلها مهارات تبعد إلى حد ما عن نطاق القدرة اللفظية. إنها مهارات يمكن أن تنطلق عليها اللغة الجانبية، كما قلنا في الفصول السابقة. وهي لا تقل أهمية عن المهارات اللغوية ذاتها. والمعلم مطالَب بأن ينمي هذه المهارات عند الدارسين حيث إنها مطلب رئيسي للنجاح في إدارة محادثات في المجتمع الخارجي.

7 – **الانتقال للمجتمع الخارجي** : من أهم المشكلات التي تواجه المعلمين في تدريس المحادثة تحقيق الانتقال من موقف مضبوط محكوم بمتغيرات كثيرة. إلى موقف حُر ينطلق فيه في المجتمع الخارجي. هذا الانتقال ينبغي أن يتم بتدرج وبهدوء فضلا عن توفير الإمكانات اللغوية عند الدارسين بالشكل الذي يسمح بهذا الانتقال،

وبالطريقة التي لا تجعل الدارس مترددا في المبادرة بالحديث أو جريئا لأدائها، أو خائفا مما ينتظره في المجتمع الخارجي من سخرية.

8 – **التدرج في اختيار التراكيب** : ينبغي عند تأليف نصوص للمحادثة في المستويات الأولى من تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى التدرج في اختيار التراكيب اللغوية.

ولقد أجريت دراسة ميدانية على دارسين يتعلمون اللغة العربية كلغة أجنبية سنة 1965 أجراها الباحثان سافن وبيرشنوق.

وانتهت هذه الدراسة إلى أن الجمل المبنية للمعلوم أسهل استذكاراً من المبنية للمجهول. والمثبَتة أسهل من المنفية، والجمل التي تخلو من عبارات التوكيد أسهل من تلك التي تمتلىء بها، مع أن عدد الكلمات واحد في كل الحالات تقريبا، بل والكلمات أيضا.

9 – **فن إلقاء المحادثة** : لا ينبغي قبل أن يلقي المعلم المحادثة أن يحدد مقدَّما اسم الدارس الذي سيتلوها وراءه. أو اسم الدارسيْن اللذين سيقومان بتمثيلها، ذلك أن مثل هذا التحديد المسبق يعطي لباقي الدارسين وسادة مريحة ينامون عليها. إن على المعلم أن يلقي المحادثة أولا. أو يُسمِعهم هذه المحادثة مسجَّلة على شريط. ثم يطلب التطوع لأداء المطلوب. فإذا لم يقم من بين الدارسين أحد كان عليه أن يحدد من يريد.

10 – **تصحيح الأخطاء** : وأخيرا نأتي لمشكلة كبيرة من مشكلات تدريس المحادثة ألا وهي تصحيح الخطأ. إن من الأمور الهامة التي يجب أن نراعيها ونحن نعلم العربية كلغة ثانية للكبار خاصة أنهم بشكل عام خائفون من المبادرة.. وخائفون أكثر من أن يخطئوا أمام زملائهم. ولما كان الهدف الأساسي من تدريس المحادثة تنمية قدرة الدارسين على المبادرة، والتعبير المنطلق عما بأنفسهم بدون قيود أو حواجز، يصبح من اللازم على المعلم أن يكون يقِظا فطِنا وذكيا في تصحيحه. إن تصحيح الخطأ أمر لا بد منه حتى لا يثبت الدارس عليه، ظنا منه بأنه صحيح لمجرد أن المعلم تجاوز عنه. ولكن الذي لا بُدَّ منه أيضا أن يكون هذا التصحيح بشكل لا يُحرِج الدارس، أو ينال من قدراته أمام زملائه. والأسلوب المقترح هنا لتصحيح الخطأ أن يزج المعلم بالعبارة الصحيحة عندما يخطىء فيها الدارس دون أن يعلق المعلم. أو يشرح للدارسين أسباب هذا التصحيح.

المهم أن يكون المعلم يقظا للخطأ. وأن يقدِّم الصحيح في الوقت المناسب دون أن يوقف الدارس لبيان أسباب هذا التصحيح. إن الهدف الأول لنا هو ألا يتوقف تيار أفكار الدارسين. وألا تخبو جَذوة الحديث عندهم. ومن شأن التصحيح بهذه الطريقة أن يردهم عن الخطأ. وأن يشجعهم على استمرار الحديث حيث لا يعترض طريقَهم شيء.

الفصل الثامن عشر

تدريس القراءة

طبيعة عملية القراءة :

أرجو أن تتخيل ما تقوم به عينك من حركات. وما يدور في عقلك من عمليات، وأنت تقرأ صفحات هذه الدراسة.. ماذا يحدث؟ تتحرك عينك على السطر من اليمن إلى اليسار في حركات منتظمة تتوقف خلالها عددا من المرات. وفي كل مرة تقف فيها عينك تستقبل انطباعات معينة عن المادة المضبوطة أمامك. ولكل وقفة منطقة نسميها « **حيز التوقف** ». تلتقط عينك ما يقع في هذا الحيز من كلمات، وتعجز أحيانا عن أن تلتقط ما يقع بعيدا عن هذا الحيز من كلمات.. أي أن الكلمات البعيدة عن حيز التوقف تكون فرصها من التعرف أقل من تلك التي تقع في الحيز المباشر للتوقف. وإن كان بعض هذه الكلمات قد تم تعرفه في وقفات سابقة. وبعضها قد تتعرفه في وقفات تالية.

تأمل الآن ما يحدث عندما تقف عينك على السطر.. هل تقف أمام كل كلمة تتعرف مكوناتها حرفا حرفا. وتنطق أصواتها ثم تضمها على بعضها البعض لتقرأها ؟ هل تتعرف الكلمات كلمة كلمة فتقف عينك على السطر الواحد عشر مرات أو أكثر ؟ أو أنك تتعرف الكلمات أو مجموعات الكلمات كوحدات تقل أو تكثر في كل وقفة على حدة؟ الذي يحدث هو أن بصرَك يقع على منطقة تقع إلى الداخل قليلا من أول السطر فتلتقط عينك عددا من الكلمات (كلمتين أو ثلاث عادة). تقفز بعدها إلى وقفة أخرى تلتقط فيها عددا آخر من الكلمات وهكذا.. وتستغرق العين في كل فقرة فترة من الوقت، ثبت أنها 1/4 ثانية في المتوسط، وتتزايد سرعة هذه القفزات كلما تكررت الكلمات التي تقرأها أو كانت مألوفة لديك...... وفي مقابل هذا، تستغرق العين وقتا أطول أمام بعض الكلمات، كأن تحاول الربط بين الجمل، أو التأمل في بعض المعاني.. بل قد تتخلل هذه العملية فترات تتوقف عينك عن القراءة فيها.. وذلك عندما تمعن

التفكير فيما بين يديك من عبارات، أو تسترجع ما تثيره هذه العبارات في ذهنك من آراء وخبرات. ثم تنتبه فتعود إلى حيث وقفت وهكذا دواليك.

تسير عينك على امتداد السطر الواحد بهذه الطريقة حتى تصل إلى نهاية السطر. فتقوم العين بعد ذلك **بحركة رجعية** من آخر السطر على أقصى اليسار، إلى أول السطر الذي يليه. وذلك أيضا بحركة منتظمة لا تخطىء عينك فيها عادة الوقوف على السطر الجديد.

ولعلك لاحظت أنه في أثناء الطريق تسقط عادة بعض الكلمات فتعجز عن أن تتعرفها. وقد لا يؤثر هذا في التقاطك الفكرة التي تدور حولها الجملة. أنت بذلك تعوِّض أوجه النقص التي تصادفها في المادة المطبوعة، فتكمل الكلمة ناقصة الحروف، وتضع النقط على بعض الحروف المجردة، وتسد الفراغات التي تبدو في بعض المواقف.. وهكذا.

هذه العملية البصرية بمختلف خطواتها تعتبر النصف الأول المكون لعملية القراءة، وتسمى **بالتعرف**. يبقى بعد ذلك النصف الثاني من عملية القراءة وهو ما يسمى **بالفهم**.

خصائص القارىء الماهر :

في ضوء العرض السابق لطبيعة عملية القراءة يمكن استخلاص الصفات الآتية للقارىء الماهر.

1 – القدرة على سرعة التعرف على معنى الرموز الكتابية للغة العربية (كلغة ثانية).

2 – القدرة على تعديل السرعة في القراءة، بحيث تتناسب مع طبيعة المادة المقروءة. والغرض من قراءتها.

3 – القدرة على التحكم في المهارات الأساسية للقراءة بحيث يستخدم منها ما يلائم المناشط التي يقوم بها.

4 – القدرة على تذكر ما سبق قراءته. وربطه بما يليه. واستنتاج أفكار الكاتب الرئيسية. ومعرفة الهدف الأساسي الذي يرمي الكاتب إليه.

5 – القدرة على التمييز بين المادة اللغوية التي تحتاج إلى قراءة تأملية وتحليلية. وتلك التي لا تستدعي أكثر من اهتمام عابر.

وهناك قدرات عامة أخرى حسية ونفسية يتميز بها القارىء الماهر منها : سلامة

الصحة العامة. وقوة البصر. والثبات الانفعالي. والذكاء. والقدرة على التركيز. والانتباه القوي لممارسة القراءة. والاهتمام بفحوى المادة (صلاح عبد المجيد العربي، 7 ص 104).

ويتناول جراي خصائص القارىء الجيد من حيث الاتصال بالمادة المطبوعة فيبين أن هناك عدة مهارات لابد أن تتوفر عند القارىء حتى يصير قارئا جيدا. هذه المهارات هي :

- اتجاه واع للقراءة.
- دقة واستقلال في تعرف الكلمات.
- مدى التعرف على درجة معقولة من السعة.
- حركات تقدمية من العينين على السطر.
- الاقتصار في الحركات الرجعية على ما هو ضروري.
- حركة رجعية دقيقة في آخر السطر إلى أول السطر الذي يليه.
- مزج الكلمات المفردة ومجموعات الكلمات في الأفكار التي تمثلها.
- قدرة على تفسير هذه الأفكار.

مفهوم القراءة :

يقودنا هذا إلى الوقوف على تعريف إجرائي للقراءة. وقد تبنت الرابطة القوميه لدراسة التربية في أمريكا N S S E المفهوم التالي لعملية القراءة : **إن القراءة ليست مهارة آلية بسيطة كما أنها ليست أداة مدرسية ضيقة.. إنها أساسا عملية ذهنية تأملية. وينبغي أن تُنمى كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليات عقلية عليا. إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير والتقويم والحكم، والتحليل، والتعليل، وحل المشكلات. إن القراءة، إذن، نشاط يتكون من أربعة عناصر : استقبال بصري للرموز، وهذا ما نسميه بالنقد. ودمج لهذه الأفكار مع أفكار القارىء. وتصور لتطبيقاتها في مستقبل حياته وهذا ما نسميه بالتفاعل.**

القراءة، إذن، تعرُّف وفهم ونقد وتفاعل، إنها نشاط عقلي يستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها. وتشتمل هذه المكونات الأربعة على عدد من المهارات.

أهداف تعليم القراءة :

يستهدف تعليم القراءة في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى عدة أهداف من أهمها :

1 – أن القراءة هي أولى المهارات الثلاث 3 R's (وهي القراءة والكتابة والحساب). التي يجمع المجتمع الإنساني على حق الفرد في تعلمها.

2 – أن التربية المستمرة، والتعلم مدى الحياة، والتعليم الذاتي شعارات لا تتحقق في حياة الإنسان إلا إذا كان قادرا على القراءة. إنها أنشطة تعتمد على كمية ونوع ما يقرؤه.

3 – أن المجتمع الإنساني المعاصر مجتمع متعلم يصعب تصور عمل مهاري فيه لا يتطلب القراءة، إن الإنسان محاط بكثير من أوجه النشاط التي تستلزم القراءة، حتى يحقق ما يريد وحتى يتكيف مع المجتمع ويؤدي وظيفته.

4 – أن القراءة الواسعة شرط للثقافة الواسعة ـ إن ما يجنيه الدارس الأجنبي من خلال قراءة المواد العربية أعظم مما يجنيه من خلال أي مهارة أخرى.

5 – إن القراءة هي المهارة التي تبقى مع الدارس عندما يترك البلد العربي الذي يتعلم فيه اللغة ـ كما أنها المهارة التي يستطيع من خلالها أن يتعرف على أنماط الثقافة العربية وملامحها.

6 – بالقراءة يستطيع الدارس أن يحقق أغراضه العملية من تعليم العربية. قد تكون أغراضا ثقافية، أو اقتصادية، أو سياسية، أو تعليمية أو غيرها. إن كثيرا من الدارسين في برامج تعليم العربية كلغة ثانية يهدفون من تعلمها إجادة القراءة في المرتبة الأولى. فقد لا يتاح لأحد منهم فرصة الاتصال المباشر بعربي يمارس مهارات الاستماع والكلام.

7 – والقراءة مهارة يستطيع الدارس بها تحقيق قدر من الاستمتاع وقضاء وقت الفراغ بما هو أجدى..

8 – وأخيرا.. فإن القراءة هي المهارة التي ينميها الطالب وحده بعد أن يترك المعهد.. ليس ثمة أدعى للتقدم في القراءة مثل القراءة..

خطوات درس القراءة :

بمثل ما تختلف طرق تدريس اللغات الثانية في تصورها لموقع مهارة القراءة وأهدافها. فإنها تختلف في تصورها لطريقة تدريس هذه المهارة، والخطوات التي يمكن أن يسير فيها درس القراءة.

ففي طريقة النحو والترجمة مثلا، لا توجد مشكلة سواء في موقع القراءة من البرنامج أو

في أهدافها أو في طريقة تقديمها. إنها تبدأ مع الدارس منذ اليوم الأول الذي يجلس فيه أمام معلم. يبدأ المعلم بقراءة نصوص من العربية كلغة ثانية مترجمة إلى لغة الدارس، ثم يتناولها المعلم بالشرح ويردد الطالب وراءه ثم يقرأ ما ردده وهكذا.. ليس ثمة مشكلة إذن أمام المعلم في هذه الطريقة فالأمر واضح، والخطة مرسومة. ولكن المشكلة تأتي عندما تنتقل إلى طريقة أخرى تعطي المهارات الصوتية اهتمامها. فتبدأ بمرحلة صوتية تقدم فيها مجموعة من المفردات والتراكيب في سياق معين، ويتدرب الطالب على نطقها، بعد أن يألف الاستماع إليها، ثم تقدم له هذه المفردات مقروءة بعد ذلك.

كل هذه أسئلة تطرح عندما نتكلم عن تدريس القراءة في طريقة مثل الطريقة المباشرة، والسمعية الشفوية وغيرهما مما يحتم المرور بمرحلة صوتية تستلزم تأخير مرحلة القراءة.

مستويات تعليم القراءة :

يميز الخبراء بين ثلاثة مستويات لتعليم القراءة تتمشى مع مستويات تعليم العربية، أي المستوى المبتدىء والمتوسط والمتقدم. ولكل مستوى نوع من المهارات يتم التركيز عليه. وقد سبق أن عالجنا عمليات القراءة الأربعة الأساسية من تعرف إلى فهم إلى نقد إلى تفاعل وذلك بإيجاز عند مفهوم القراءة ومهارات القارىء الماهر. ويصنف جرتنر مستويات تعليم القراءة كالتالي : (Grittner, F. 24. p. 247-259).

- **المرحلة الأولى لتنمية مهارات القراءة :**

وفيها يهيء الطالب للقراءة (استعداد). وتنمى المهارات الأساسية. ويتكون فيها رصيد الطالب لغويا.

- **المرحلة المتوسطة لتنمية مهارات القراءة :**

وفيها يتم التركيز على إثراء مفردات الطالب. وتنمية رصيده في التراكيب اللغوية. وتتسع أمامه موضوعات القراءة إلى حد ما.

- **المرحلة المتقدمة : الاستقلال في القراءة** : وفي هذه يتدرب الطالب على تنمية مفرداته ذاتيا. ويتعلم كيف يستخدم القواميس ويبدأ أولى خطوات الاستقلال في القراءة.

المشكلة الأساسية عند المعلم هي خطة تدريس القراءة في المرحلة الأولى. أو كما يطلق عليها البعض القراءة المبتدئة.

من أجل هذا سوف نقدم تصورا لخطة درس القراءة في هذه المرحلة. مستندين في ذلك إلى ما أجمع عليه كثير من خبراء تعليم اللغات الثانية.

منطلقات أساسية :

فيما يلي خطة لدرس في تعليم القراءة كان الكاتب قد أعدها وطبقها بأحد معاهد تعليم العربية وتستند هذه الخطة إلى عدد من المنطلقات التي نجملها فيما يلي :

- بدأ برنامج تعليم العربية كلغة ثانية بمرحلة صوتية استغرقت ما بين أربعين وخمسين ساعة.
- لم يتعرض الطالب في هذه المرحلة للرمز المكتوب في أية صورة من صوره.
- تحقق المعلم من توفر عدة مؤشرات تنبيء «عن استعداد الطلاب لتعلم القراءة مما يمكنه من البدء بها ». من هذه المؤشرات ما يلي :

* قدرة الدارسين على التمييز بين الأصوات العربية، ونطقها بكفاءة نسبية.
* فهمهم للكلمات العربية التي يسمعونها في حدود مفردات المرحلة الصوتية.
* إدراكهم للعلاقة بين الكلمات بعضها وبعض، في ضوء التراكيب التي يسمعونها.
* قدرتهم النسبية على التنبؤ بمعنى الكلمة من السياق الذي يقدمه المعلم لهم أو الأداء التمثيلي الذي يقوم به.
* شوقهم لقراءة الكلمات التي استعملوها في المرحلة الصوتية. وسؤالهم الدائب عن شكل كتابة الحروف الدالة على الأصوات العربية.
* إجادتهم للمهارات اللغوية التي تهدف إلى تنميتها دروس المرحلة الصوتية.

خطوات الدرس :

1 - يقرأ المعلم الكلمات والجمل مصحوبة بما يوضح معناها (نماذج الأشياء وصورها حركات الوجه الإشارات... الخ). ويتأكد المعلم من أن الطلاب قد فهموا معنى هذه الكلمات والجمل وبدأوا يستخدمونها في مواقف اتصال حية.

2 - يطلب المعلم من الدارسين فتح الكتاب. ويقرأ أمامهم الكلمات والجمل مرة أخرى. ويطلب منهم ترديد ما يسمعونه بدقة.

3 - يردد الطلاب جماعيا هذه الكلمات والجمل. ثم يقسم المعلم الصف إلى قسمين

أو ثلاثة. ويطلب من كل قسم أن يردد. ثم يطلب من بعض الدارسين المختارين عشوائيا أن يرددوا وراءه.

4 – عندما يتكون عند الطلاب رصيد من المفردات والتراكيب، يتم عرض نصوص مبسطة عليهم. ثم يقرأونها قراءة صامتة. ويعطَوْن الوقت المناسب للانتهاء من القراءة الصامتة دون دفعهم إلى التوقف..

5 – بعد أن يشعر المعلم بأن الطلاب بشكل عام قد انتهوا من القراءة الصامتة يطلب منهم الالتفات إليه وترك الكتاب مفتوحا أمامهم.

6 – لا ينبغي أن يعطَى المتأخرون في القراءة وقتا إضافيا. لأن هذا يؤخِّر غيرهم. ولا يشعرون بعد ذلك بأي ضغط عليهم لإكمال القراءة سريعا. فضلا عن أن المتأخرين في القراءة سوف يجدون الفرصة مواتية لهم للعودة للنص في أثناء إلقاء الأسئلة.. كما أنهم سوف يرغمون على السرعة في القراءة بعد ذلك..

7 – تُلقى أسئلة فهم النص والكتاب مفتوح أمام الطلاب.. لأننا لا نختبر ذاكرتهم. ولا بأس من عودة الطالب للنص للعثور على الإجابة.

8 – ينبغي أن تلقى الأسئلة في الترتيب الذي ترد فيه الإجابات في النص.. حتى نعرف أين نحن في أي وقت.

9 – وقد يعود الأستاذ للنص بداية مرة أخرى للحصول على فكرة معينة. أو تأكيد مفهوم معين. أو لتعرف أسباب بعض المواقف والاتجاهات التي ظهرت في النص..

10 – يجب أن تكون الأسئلة من النوع الذي يتطلب إجابات مختصرة. وأن تُقبل هذه الإجابات المختصرة التي تؤدي المعنى دون تقييد الطالب بالإجابة المعيارية. فالإجابات المختصرة أقرب إلى اللغة الطبيعية [illegible] يستخدمها الإنسان في حياته، فضلا عن أن الإجابات المختص[illegible] ـالب على المحادثة باللغة الجديدة. كما أنها أسرع في تحقيق أهداف الدرس.

11 – إذا لم يكن لدى الطالب إجابة عن السؤال المطروح يجب تكليف غيره.

12 – يجب تشجيع استقاء الإجابات من النص. وذكر عبارته دون أن نشق على الطالب بتكليفه بصياغة جديدة من عنده.

13 – ينبغي أن يتوقف طرح الأسئلة عندما يشعر المعلم أن مدى الانتباه عند الطلاب قد ضعف. ومتوسط الوقت المناسب لطرح الأسئلة هو ما بين : 20، 25 دقيقة.

14 – يعتمد فن تعليم القراءة الحقيقية على طرح السؤال المناسب. واستثمار إجابات الطلاب استثمارا جيدا.

15 – يقرأ الطلاب النص بعد ذلك قراءة كاملة (صامتة)، بحيث يسترجعون الأفكار التي كانت تثير الأسئلة ويطلقون على الإجابات في ترتيبها الذي وردت به في النص وكما كتبه المؤلف.

16 – قد تكون القراءة الأخيرة جهرية. وفي هذه الحالة يجب أن يبدأ بالقراءة أحسن الطلاب قراءة. ويجب أن ينال كل طالب حظا من هذا...

17 – يمكن تشجيع الطلاب على صياغة أسئلة تستقى إجاباتها من النص المقروء، ثم يجيبون عليها.. وهذا التدريب يدربهم على صياغة التراكيب واستثمار ما يعرفونه من قواعد.

وبعد .. فهذه مجرد خطوات مقترحة، للمعلم الحق في الأخذ بها، أو تعديلها في ضوء ظروف الطلاب الذين يدرِّس لهم.. أما بالنسبة لدرس القراءة في المستويين المتوسط والمتقدم، فتكاد تشبه خطوات درس القراءة في اللغة الأولى، مع فارق بسيط هو ضرورة مراعاة الرصيد اللغوي عند الدارسين والفروق الفردية بينهم.

توجيهات عامة في تدريس القراءة :

فيما يلي مجموعة من التوصيات التي قد تسهم في التخطيط لدرس القراءة. وجدير بالإشارة إلى أن الترتيب الذي ورد فيه ذكر هذه التوجيهات لا يدل على أهمية بعضها على البعض الآخر.

1 – تحديد الأهداف وتقسيمها إلى مراحل :

تعلم اللغة عملية تراكمية وتأخذ وقتا. والكبار عادة يتوقعون من برامج تعليم العربية أكثر وأسرع مما يخططه المعلمون. ومن ثم وجب تحديد الأهداف بوضوح. وذِكر المهارات اللغوية التي يُتوقع إكسابها للدارسين في كل حصة. ولعل مما يستثير دافعية الدارسين هنا تقسيم عملية التدريس إلى مراحل ذات أهداف يعرفها الدارسون أولا بأول.

2 – **القراءة المكثفة والموسعة :**

ينبغي أن يتضح في ذهن معلم العربية الفرق بين نوعين من القراءة : الأول ويسمى القراءة المكثفة. ويقصد بها ذلك النوع من القراءة الذي يجري داخل الفصل بهدف تنمية مهارات القراءة عند الدارسين. وزيادة رصيدهم اللغوي. وتختار لهذا مواد على مستوى من الصعوبة يدرِّب الدارس على اكتساب مهارات التعرف والفهم والنقد والتفاعل. ويدور النشاط في هذا النوع من القراءة تحت إشراف المعلم وفي الفصل الدراسي.

أما القراءة الموسعة : فتهدف إلى تدعيم المهارات القرائية التي تعلَّمها الدارس في الفصل. وتزويده بالقدرة على القراءة الحرة. ويدور النشاط في هذا النوع خارج الفصل. معتمدا على الطالب. إلا أنه قد يلجأ لاستشارة المعلم في بعض الجوانب. وتدور مواد هذا النوع من القراءة حول موضوعات مبسطة، وقصص قصيرة ذات صلة باهتمامات الطلاب. وقد اختير محتواها اللغوي في ضوء ما درسه الطلاب في القراءة المكثفة. وكما سبق القول لكل نوع هدفه ومهارته ومواده.

3 – **تدعيم المعلومات السابقة :**

ينبغي توظيف ما يتعلمه الدارس من معلومات. أو يكتسبه من مهارات في مواقف جديدة، تدعِّم ما تعلَّمه، وتقوي ما اكتسبه. فينبغي على سبيل المثال، ألا تقتصر تدريبات التعرف على الجديد من المفردات أو التراكيب، وإنما تمتد لتشمل أيضا بعض المفردات والتراكيب التي سبق تعليمها.

كما أن تزايد التدريب على المهارات الميكانيكية حتى آخر الكتاب قد يغرس في ضمير الدارس مفهوما قاصرا للقراءة، وقد يجعله أسير هذه المهارات على حساب المهارات العقلية العليا.

4 – **اللغة الوسيطة :**

عند البدء في تعليم الطلاب القراءة ينبغي أن يتم هذا باللغة العربية وحدها. وعلى المعلم أن يشرح معاني الكلمات بوسائل مختلفة : منها إطلاع الطلاب على مسميات ما تعلموه من أسماء (قلم، كتاب، سبورة.. الخ). ومنها لَعب الدور. وتمثيل المعنى. وإشارات الوجه. وغير ذلك من أساليب تغنيه عن استعمال لغة وسيطة، سواء أكانت لغة الدارسين الأولى أو لغة يشتركون في فهمها.

وقد لا يحتاج المعلم إلى لغة وسيطة لو ضمن أمرين : أن تكون الكلمات التي قرأها الطلاب هي ما تدربوا على سماعه ونطقه. وأن تكون هذه الكلمات خالية من مشكلات الكتابة العربية. أي أن تكون مجسدة لطريقة نطقها. فلا يكون فيها حروف تكتب لا تنطق. ولا تنطق فيها أصوات لا تكتب. وذلك بالطبع في حدود ما يستطيعه المعلم.

5 – **مواد القراءة :**

ينبغي عند اختيار مواد القراءة بالعربية في برنامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى مراعاة الشروط الآتية :

أ – أن تكون باللغة العربية الفصحى. أي لا تحتوي على كلمات من لهجة خاصة أو عامية عربية معينة .

ب – أن تلائم اهتمامات الدارسين وميولهم وأعمارهم. فلا نقدم للكبار نصا يمكن أن يقدم للأطفال فيشعرون بالمهانة واستصغار تفكيرهم.

ج – أن يحتوي النص على مفردات مرتبطة باهتمامات الطلاب وأعمالهم التي يريدون تعلم العربية من أجلها.

د – أن يبني لدى الطلاب قيمة أخلاقية معينة أو يعرفهم بنمط ثقافي إسلامي معين دون أن يتعارض مع قيم الطلاب أو يمتهن ثقافتهم. اللهم إلا في الحالات التي تتعارض فيها هذه القيم مع الثقافة الإسلامية.

هـ – أن يتدرج النص بالطلاب من حيث كم المفردات والتراكيب ونوعها. فيبدأ بما درسوه شفهيا. وما يستطيعون استعماله في مواقف الاتصال. ثم ينتقل بهم إلى ما هو جديد. المهم في الأمر ألا يحتوي النص على مفردات صعبة جدا وتستغرق جهد الدارس في معرفة معناها. وتضيع عليه لذة تحصيل المعرفة من الصفحة المطبوعة.

6 – **ترتيب المهارات :**

إن الجدل حول طرق تدريس القراءة هو في المرتبة الأولى حول الترتيب الذي يجب أن تقدَّم فيه مهارات القراءة. بأيها يبدأ الدارس؟ وفي أي إطار ينبغي أن يسير ليتعلم كلا منها؟ بعضنا يرى البدء بإدراك الحروف منفصلةً وبعضنا الآخر يبدأ بإدراك الكلمة وتعرُّفها كشكل، والبعض الثالث يبدأ بالجملة.

بعضنا إذن يبدأ بالمهارات الميكانيكية في القراءة. وبعضنا الآخر يبدأ بالمهارات

العقلية.. وعلى المعلم أن يتبنى فلسفة واضحة في هذا الأمر. وأن يكون ثمة ما يبرر له البدء بمهارات معينة إما في ضوء خبراته السابقة، أو في ضوء نتائج أبحاث قرأها أو غير ذلك. وليحكمه في ذلك عدة معايير من أهمها : ظروف الدارسين ومستواهم في تعلم المهارات المختلفة، ونتائج نظريات الإدراك والتعلم، والفروق الفردية، في مجال علم النفس، والظروف المحيطة بالبرنامج. سواء من حيث الفترة الزمنية المحددة للتعلم، أو من حيث المواد التعليمية المقدَّمة، أو من حيث الإمكانيات والوسائل المتاحة أو غيرها.

7 - **لكل من المعلم والدارس دور في تنمية المهارات :**

أثبتت الدراسات النفسية أن المهارات تنقسم إلى مجموعات تتكون كل منها عند الدارس في فترات مختلفة. فالمهارات الميكانيكية مثلا تكتمل في سن كذا. وتتأخر بعض المهارات العقلية لتكتمل في سن كذا. كما أثبتت الدراسات في مجال تعليم القراءة أن من مهارات القراءة ما يتولى المعلم مسؤولية تنميته عند الدارسين. وبعضها الآخر يترك لهم لاكتسابه في فترات لاحقة بأنفسهم.

8 - **تنمية مهارات القراءة الجهرية :**

للقراءة الجهرية موقع هام في أي برنامج لتعليم مهارات اللغة. وتستمد القراءة الجهرية هذه الأهمية من أهمية موقعها في حياة الإنسان ونشاطاته في المجتمع. وللقراءة الجهرية وظائف نذكر منها : تشخيص الصعوبات التي يواجهها الدارس في تعرف الكلمات، إكتشاف مشكلاته في النطق، تعرف فهمه للقواعد النحوية، تثبيت الإدراك البصري للكلمات وتعرُّفها خاصة في المراحل الأولى، تدريب الدارس على تمثيل المعنى، وقراءة النص قراءة معبرة. مما يكشف لنا عن مدى فهمه لما يقرأ. المشكلة هنا هي أننا لا ندرِّب الدارس عليها جيدا. إن ما يحدث عادة هو قراءة النص جهرا بعد قراءته سرا. ومن ثم فالدارسون يعرفون المضمون مسبقا. فلا حاجة إذن للانتباه الشديد لما يقرؤه الزميل.. وما يحدث أيضا هو قراءة النص جهرا وأمام كل دارس صورة منه.. ومن ثم فلا داعي لليقظة لما يقرؤه زميله. حيث يتوفر لهم النص فيرجعون إليه إذا أرادوا.. والواقع العملي في الحياة يشهد بغير ذلك. إننا نقرأ قراءة جهرية في مواطن يكون المستمع فيها عادة على غير علم بما سنقرأ، وليس أمامه النص مطبوعا. كأن نقرأ كلمة في حفل، أو نلقي قصيدة في جمع، أو نقرأ

بيانا أو محاضرة، أو نلقي تعليمات، أو غير ذلك من مواقف تشد انتباه المستمعين. وتجعلهم ينصرفون بكل جهدهم لما يلقى عليهم من تعليمات، أو يقرأ من نصوص. والعلاقة هنا واضحة بين تدريس مهارات الاستماع والقراءة الجهرية. ومن أهم مهارات القراءة الجهرية التي يجب تنميتها ما يلي : نطق الأصوات نطقا صحيحا، والتمييز بين الأصوات المتشابهة تمييزا واضحا (مثل : ذ، ز، ظ.. الخ)، التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة. نطق الأصوات المتجاورة نطقا صحيحا (مثل : بـ، تـ، ثـ .. الخ)، تأدية أنواع النبر والتنغيم بطريقة مقبولة، تكييف طريقة قراءة النص بما يتفق والظروف المحيطة به، رفع الصوت وخفضه بدرجات معبرة، الوقوف الجيد عند المواطن التي تستلزم ذلك.

ومن المواد التي تساعد على تنمية مهارات القراءة الجهرية، القصص القصيرة ذات الحوار بين الشخصيات، التمثيليات البسيطة، قراءة التعليمات وغيرها.

9 – مهارات المرحلة الصوتية :

ينبغي أن يبدأ البرنامج بمرحلة صوتية تسبق مرحلة القراءة. وللمرحلة الصوتية أهداف نجملها فيما يلي :

أ – تدريب الطالب على ألفة الأصوات العربية. أي وصله بالأصوات العربية بالشكل الذي ينفي استغرابه لها عند سماعه إياها. وكذلك تمييزها عن غيرها من أصوات لغته. وفهم دلالاتها والربط بينها وبين ما تدل عليه من مسميات.

ب – تدريب الطالب على نطق الأصوات العربية نطقا صحيحا. ليس الهدف من المرحلة الصوتية مجرد تنمية مهارات استقبال أصوات اللغة دون إنتاجها. إن الألفة بالأصوات عملية ذات وجهين : وأحد الوجهين يتمثل في القدرة على تمييزها عند الاستماع إليها. وثاني الوجهين يتمثل في القدرة على التمييز بينها عند نطقه لها.

جـ – بناء أساس للثروة اللغوية وتعريف الدارس ببعض التراكيب البسيطة.

د – تدريب الطالب على أن يدرك العلاقة بين صوت الكلمة وشكلها بعد ذلك. فيتيسر بعد ذلك تدريبه على إحداث الربط بين الصوت والرمز المكتوب.

هذا.. وينبغي أن يراعي المعلم في هذه المرحلة عدة أمور منها :

أ – ألا تطول هذه المرحلة عن شهر تقريبا بالنسبة للكبار وعن فصل دراسي بالنسبة للأطفال. إن إطالة هذه المرحلة قد يترتب عليه من الضرر ما يصعب بعد ذلك تلافيه. إذ يضطر الطلاب لتخمين طريقة كتابة الكلمات التي سمعوها. وقد يكتبون وراء المعلم الكلمات العربية التي يسمعونها. ولكن بلغتهم الأولى، وذلك تشوقا منهم لقراءتها، وتمكينا لهم من التدريب عليها في منازلهم. لذا يوصَى بعدم إطالة المرحلة الصوتية عن المدة المقترحة، وذلك بالطبع في ضوء ظروف البرنامج وخصائص الدارسين.

ب – ألا يُلِح المعلم على الدارسين للانتقال في وقت مبكر من الفهم إلى الكلام. بل عليه أن يساعدهم على الاستيعاب في المرحلة الصوتية بالشكل الذي يمكِّنهم من تَمثُّل العناصر اللغوية المختلفة أصواتا ومفرداتٍ وتراكيبَ.

ج – أن تقتصر مادة القراءة على تلك التي تدرَّب الطالب على سماعها ونطقها في المرحلة الصوتية، وذلك حتى لا تجتمع على الطالب صعوبتان. وحتى يدعِّم شكل الكلمة التي يراها مكتوبة، طريقةَ نطقها.

د – أن يسير التدريب على مهارات اللغة الأربع جنبا إلى جنب. حتى يدعم كل منها الأخرى. فبينما هو يتدرب على الاستماع، ينطق ما يستمع إليه ثم يقرؤه، ثم يكتبه.. وهكذا. ولا ينبغي لأحد أن يظن إمكانية توقف التدريب على مهارة معينة لحين الانتهاء من تنمية أخرى.

هـ – أن تتاح للطلاب فرصة ممارسة ما يتعلمونه في المرحلة الصوتية في مواقف اتصال حية، بينما كتبهم مغلقة، حتى لا ينسَوا ما تعلموه. ففي هذا تدعيم لمهارات لغوية سوف تساعدهم عند القراءة مساعدة كبيرة.

و – ألا يُلِح المعلم على الطلاب بالبدء في القراءة بمجرد أن تدربوا بعض الوقت على تمييز أصوات، أو نطق كلمات. إن دفع الطلاب بشدة نحو القراءة قبل أن يكونوا مستعدين لها يُعتبر مشكلة حقيقية قد يتعثر الطلاب بسببها في القراءة بعد ذلك.

الفصل التاسع عشر

تدريس الكتابة

طبيعة الكتابة :

الكتابة وسيلة من وسائل الاتصال اللغوي بين الأفراد، مثلها في ذلك مثل الاستماع والكلام والقراءة. إنها كما نعلم ضرورة اجتماعية لنقل الأفكار. والوقوف على أفكار الآخرين، على امتداد بعدي الزمان والمكان. ويتركز تعليم الكتابة في العناية بثلاثة أمور : «قدرة الدارسين على الكتابة الصحيحة إملائيا، وإجادة الخط، وقدرتهم على التعبير عما لديهم من أفكار في وضوح ودقة. أي لا بد أن يكون الدارس قادرا على رسم الحروف رسما صحيحا، وإلا اضطربت الرموز، واستحالت قراءتها. وأن يكون قادرا على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة، وإلا تعذرت ترجمتها إلى مدلولاتها. وأن يكون قادرا على اختيار الكلمات. ووضعها في نظام خاص، وإلا استحال فهم المعاني والأفكار التي تشتمل عليها» (محمود رشدي خاطر وآخرون، 13، ص 277).

والكتابة مثل القراءة نشاط بصري يعتمد على إدراك العين لمجموعة الرموز المكتوبة، وهي من ثم تتأخر في مكانها بين المهارات اللغوية، مثل القراءة. بل تأتي عادة بعدها. معنى هذا ألا يتصل الدارس بالكتابة كنشاط لغوي في أثناء دراسته للقسم الصوتي المجرد، وإنما يبدأ ذلك مع دروس الكتاب المقرر لتعليم اللغة.

وهنا يكمن الفرق بين برنامج وآخر من حيث تقديم مهارات الكتابة. ففي برنامج يستعمل طريقة النحو والترجمة لا يواجه تدريس الكتابة مشكلة. إذ تبدأ مع الدارس منذ الحصة الأولى. إلا أن الأمر مختلف عندما نتحدث عن برنامج يستعمل الطريقة المباشرة أو السمعية الشفوية. إذ تعتمد هذه الطريقة على مرحلة صوتية في بداية البرنامج يكتسب الدارس من خلالها مهارات الاستماع والكلام دون أن يتعرض للشكل المكتوب لرموز اللغة. وهنا تثار نفس الأسئلة التي

أثيرت عند الحديث عن تدريس القراءة. ومن الأسئلة التي تطرح هنا : متى يقدم الشكل المكتوب للرموز اللغوية ؟ كيف يبدأ تعليم الكتابة للدارسين ؟ ما المهارات التي يلزم للطالب اكتسابها قبل البدء في الكتابة حتى تساعد في تعلمها بسرعة ؟ ما السرعة المناسبة لتقديم مهارات الكتابة ... الخ.

مفهوم الكتابة :

يضيق مفهوم الكتابة في بعض البرامج ليقتصر على النسخ Copying أو التهجئة **spelling**. ويتسع في بعضها الآخر حتى يشمل مختلف العمليات العقلية اللازمة للتعبير عن النفس.. إنها حسب التصور الأخير نشاط ذهني يعتمد على الاختيار الواعي لما يريد الفرد التعبير عنه. والقدرة على تنظيم الخبرات. وعرضها بشكل يتناسب مع غرض الكاتب..

وأهمية تحديد مفهوم الكتابة لا تقتصر على مجرد الرغبة في تحديد المفاهيم. وإنما تتعداها إلى ما تنعكس عليه هذه المفاهيم من إجراءات، وما يستلزمها من تطبيقات تربوية. فالذين يضيق عندهم مفهوم الكتابة يقصرون جهدهم في برامج تعليم العربية على تدريس الطلاب على النسخ والتهجئة. بينما يلتزم الآخرون بتنمية قدرة الطلاب على اختيار الموضوع الذي يستحق الكتابة فيه، والقدرة على تنظيمه، وعرضه بطريقة مقنعة ومشوقة في آن واحد.

والكتابة بالفعل نشاط إيجابي. ففيها تفكير وتأمل. وفيها عرض وتنظيم. وفيها بعد ذلك حركات عضلية.

أهداف تدريس الكتابة :

يستهدف تعليم الطلاب الكتابة في نهاية المرحلة الصوتية عدة أمور، من أهمها :

1 – إزالة حالة التوتر التي يشعر بها الدارس كلما طالت المرحلة الصوتية. وعدم تشتيت انتباهه بين مهاراتها.

2 – إشباع رغبته في تعرف الشكل المكتوب للرموز اللغوية. فذلك من شأنه زيادة ثقته بالبرنامج وإحساسه بأنه يمارس اللغة في مختلف أشكالها.

3 – تدعيم طريقة نطق الحروف والكلمات والجمل. وذلك بتمكين الطالب من ممارسة نطقها منفردا في البيت. ولا شك أن التبكير في هذا سوف يحمي الطالب من النطق المشوه للغة عندما لا يسجلها في حينها، أو عندما يسجلها بكتابة صوتية خاطئة.

4 – تدريب الطالب على تعرُّف طريقة نطق كلمات أخرى قد لا ترد في الحصة. فيشعر بشيء من الاستقلال في نطق الكلمات وعدم التقيد بما يعرض عليه..

5 – تمكينه من حفظ المادة اللغوية التي تعلمها في الفصل واسترجاعها عند الحاجة إليها.

6 – تهيئة الطالب لتعليم المهارات اللغوية الأخرى. إن الكتابة نشاط لغوي مركب إذ يستلزم القدرة على تمييز الأصوات عند سماعها ونطقها وقراءتها. وذلك قبل الشروع في كتابتها. ولا شك أن التدريب على الكتابة من شأنه تدعيم المهارات الأخرى.

7 – إن الكتابة نشاط لغوي متكامل نستطيع من خلاله الوقوف على مدى تقدم الطالب في تعلم المهارات الأخرى. فمن خلالها يمكن قياس هذه المهارات.

8 – وأخيرا فإن التدريب على الكتابة من شأنه أن يُزوِّد الطالب بمهارات وظيفية يحتاجها بعد ذلك في حياته...

توجيهات عامة في تدريس الكتابة :

نقدم فيما يلي مجموعة من التوجيهات العامة التي قد تسهم في التخطيط لدرس الكتابة وتنفيذه :

1 – **توظيف ما تعلمه الطلاب** : ينبغي ألا يُقدَّم للطالب شيء يكتبه إلا إذا قد أَلِفه سماعا، وميَّزه نطقا، وتعرَّف عليه قراءة.

إن تعليم الكتابة من خلال المواد اللغوية التي سبق للطالب تعلُّمها من شأنه أن يُعجِّل بتعلم الكتابة. ويثبِّت المهارات اللغوية السابقة.

2 – **تعريف الطلاب بالهدف** : من معايير الكتابة الجيدة أن يتسق تنظيم المادة ويتناسب محتواها مع ما في ذهن الفرد من هدف.. من هنا كان من أولى خطوات تدريس الكتابة تعريف الطلاب دائما بالهدف من الكتابة.

3 – **البدء بتعليم الكتابة** : تحديد الوقت المناسب للبدء في تعليم الكتابة في بعض برامج تعليم العربية كلغة ثانية مشكلة حقيقية.. فبعض البرامج يُبكِّر بذلك. وبعضها الآخر يتأنَّى كثيرا.. ورأينا هنا أن نقف من الأمر موقفا وسطا يرفض كلا من التبكير والإبطاء..

ويقصد بالتبكير هنا تقديم الشكل المكتوب للرمز اللغوي بمجرد نطقه.. ويكفي

في رأينا أن يتكون عند الطالب رصيد بسيط من مجموعة من الكلمات والجمل التي يستعملها في مواقف اتصال ذي معنى فهما وإفهاما..

4 – **التدرج** : التدرج مبدأ ينبغي أن يراعى عند تدريس الكتابة سواء من حيث اختيار المادة اللغوية أو من حيث طريقة التدريس. وفيما يلي المراحل التي يمكن أن يأخذها تدريس الكتابة.

1 – البدء برسم أشكال هندسية وخطوط معينة تتناسب مع بعض الحروف.

2 – نسخ بعض الحروف.

3 – نسخ بعض الكلمات.

4 – كتابة جمل بسيطة.

5 – كتابة بعض جمل نمطية وردت في النصوص والحوارات.

6 – الإجابة كتابة على بعض الأسئلة.

7 – إملاء (منظور، منقول، اختياري).

8 – تعبير مقيد (بإعطاء عناصر للموضوع).

9 – تعبير حر.

5 – **حرية الكتابة** : ينبغي ألا يفرض المعلم على الدارسين مجموعة من القوالب التي يلتزمون بها في موضوعات التعبير. إن عليه أن يقبل ما تجود به قرائحهم من مفردات وتراكيب وأفكار. مصححا الخاطىء منها، فذلك بلا ريب أفضل من تحفيظهم مجموعة من التراكيب التي تصبح بعد ذلك كليشهات تنتشر في كل موضوع بعد ذلك.

6 – **تدريس الخط** : فيما يلي مجموعة توجيهات تتصل بتدريس الخط :

أ – ينبغي أن يكون نسخ الطالب تحت إشراف المعلم.

ب – يجب أن يقلد الطلاب دائما النموذج الصحيح، وعلى المعلم التأكد من ذلك. وذلك بمراقبة الطلاب دائما حتى لا يقلِّد أحدهم الآخر..

ج – يفضل أن يدرب الطلاب على النسخ من أسفل الصفحة لأعلاها.. أي أن ينظر

الطالب إلى النموذج في أعلى الصفحة، ثم يكتبه في آخر سطر بالصفحة، مرتفعا بعد ذلك ليصل إلى النموذج. وفي هذا ضمان لعدم تأثر الطالب بالطريقة المشوهة التي يقلد بها النموذج.

د – على عكس ذلك يفضَّل أن يكون التصحيح خطِّيا. أي يبدأ من أعلى الصفحة إلى أسفلها. كلمة كلمة وليس أفقيا، أي على مستوى السطر كله.. فهذا يضمن الالتزام بالنموذج إلى حد كبير.

هـ – وبمنطق الحرص أيضا يفضَّل أن يصحح الطالب كتابته بالنظر في النموذج. وبعد تصحيح كل سطر يخفيه بيده ويصحح غيره.. وهكذا حتى ينتهي مما كتب..

و – ينبغي أن يلم المعلم بأهم معايير الحكم على جودة الخط. و «من المعايير التي يمكن أن تستخدم في الحكم على جودة الخط : وضوحه، وجماله، وقدرة الكاتب على إرسال اليد مع السرعة في الكتابة. فالوضوح يتوقف على رسم الحروف رسما لا يجعل للَّبس محلا. وعلى مراعاة التناسب بين الحروف طولا واتساعا، وعلى البُعد بين الكلمات في مسافات ثابتة. وعلى اتباع قواعد رسم الحروف وتطبيق أصول الكتابة السليمة في وضع النقط والهمزات. ومراعاة حجم الحرف، وكيفية اتصاله بغيره، وبيان أجزائه، وميله واستقامته، وطوله وقصره. ويتوقف جمال الخط على مراعاة دقائق الكتابة، وانسجام الحروف، وتناسق الكلمات في أوضاعها وأبعادها. أما السرعة وإرسال اليد فتتأثر بالتدريب الموجه والمنظم. وتختلف باختلاف الأعمار. والغرض من الكتابة والدافعية، ومراعاة الجلسة عند الكتابة ووضع الورقة على المكتب وإمساك القلم، والاتزان الانفعالي للكاتب وسلامة الحواس» (محمود رشدي خاطر وآخرون 46).

7 – تدريس الإملاء :

أما فيما يختص بالإملاء فنقدم التوجيهات الآتية :

أ – ينبغي أن يدرك المعلم الفرق بين أنواع الإملاء الثلاثة. المنقول والمنظور والاختياري. ويقصد بالإملاء المنقول تدريب الطالب على رسم الحروف والكلمات العربية، ونقلها من السبورة في كراسته. بينما يُقصد بالإملاء المنظور مناقشة أحد النصوص القصيرة مع الطلاب. والتأكد من فهمهم له. وتدريبهم على قراءته. ثم تركه جانبا

وإملائه للطلاب. أما الإملاء الاختياري فهو ذلك النوع من الإملاء الذي يُكلَّف فيه الطلاب بكتابة ما يملى عليهم دون معرفة سابقة بالنص المملى عليهم..

ب – ينبغي أن يكثر المعلم من تدريبات الإملاء. إنها تقوِّم له قدرة الدارسين على الاستماع الجيد. كما تقوم مستواهم في تهيئة الكلمات وتعرف حروفها. فضلا عن أنها بمثابة مراجعة للمواد التي درسوها من مفردات وتراكيب.

ج – ينبغي الاهتمام بالمعنى في تدريبات الإملاء. إن على المعلم ألا يقدم للطلاب كلمات غريبة، أو جملا غير مألوفة لمجرد توافر قاعدة إملائية فيها.

د – لا ينبغي بأية حال أن تستغرق الإملاء أكثر من خمس عشرة دقيقة في حصة مدتها خمسون دقيقة. وذلك حتى يتسع باقي الوقت للنشاط اللغوي الآخر المصاحب للإملاء. مثل قراءة الدارسين النص. وتدريبهم على كتابة بعض الكلمات والجمل الصعبة، وتصحيح أخطائهم.

هـ – ينبغي أن يتابع المعلم مستوى أداء الطلاب في كتابة الإملاء، وأن يتعرف أخطاءهم وأن يقوم بحصر الشائع منها، وتخصيص وقت لمعالجتها.

8 – **تصحيح التعبير التحريري** : يعتبر تصحيح الأعمال التحريرية مشكلة حقيقية تواجه المشتغلين بتعليم اللغات. ومع الاتفاق على وجود هذه المشكلة إلا أنها تختلف من مجال لآخر. فتصحيح التعبير التحريري في اللغة العربية للناطقين بها، يختلف عن تصحيح التعبير في اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. سواء من حيث عبء المدرس، أو من حيث طريقة التصحيح أو غيرها.

وفيما يلي نقدم مجموعة من الاقتراحات الخاصة بتصحيح التعبير التحريري في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى :

أ – **الطريقة المباشرة** : إحدى الطرق في تصحيح التعبير التحريري هي الطريقة المباشرة التي يتصل المعلم فيها بالدارس فرديا. فيقرأ موضوعه بعناية ويستقصي أخطاءه فيه بدقة. ولعلنا نذكر هنا المبدأ القائل : **لا خير في إصلاح لا يدرك الطالب أساسه، ولا في صواب لا يكتبه الطالب بنفسه.** ومن ثم نقول : إن المعلم لو استطاع الجلوس إلى كل طالب والإسهام معه في تصحيح كتابته لكان أفضل.

ب – **تصويب الأخطاء** : لا يقف دور المعلم عند تصحيح الخطأ بنفسه. وإنما يجب

أن يعيد المعلم الكراسة للدارس فيُعرِّفه بخطئه. ويناقشه فيه. ويصححه معه. وبذلك يتحول التصحيح من عملية سلبية غايتها تصيد الأخطاء، إلى عملية إيجابية تصحِّح ما لدى الطالب من معلومات، وتثبت ما لديه من مهارات.

جـ - **وضع إشارات** : يرى بعض المعلمين وضع إشارات أو رموز تدل على نوع الخطأ. على أن يقوم الطالب بنفسه بعد ذلك بتصحيح هذا الخطأ. ومن الرموز الشائعة في هذا المجال :

ن = خطأ نحوي.

م = خطأ إملائي.

خ = خطأ في طريقة الخط.

س = ركاكة في الأسلوب.

غ = فكرة مغلوطة.

ونرى أن مثل هذه الطريقة أجدى في تصحيح كراسات الطلاب العرب، منها في تصحيح كراسات الطلاب الناطقين بلغات أخرى. فقد يتطلب الأمر من المعلم الذي يريد اتباع هذه الطريقة مع المبتدئين، أن يستخدم لغة وسيطة ليشرح للدارسين المقصود بكل رمز فضلا عما في اتباع هذه الطريقة من تَعسُّف لا يتناسب مع المستوى اللغوي للمبتدئين. فليس من المعقول أن نحاسبه في بداية تعلمه للغة العربية على ركاكة أسلوبه أو أفكاره المغلوطة.

د - **حدود التسامح** : يرتبط بالنقطة السابقة ضرورة أن يتسامح المعلم في النظر إلى أخطاء الطلاب خاصة في بداية عهدهم بتعلم اللغة. إن تعلمهم في نظري كمثل المُؤلَّفة قلوبهم الذين يحث الإسلام على استرضائهم وتزويدهم بما يثبت إيمانهم ويحتفظ بهم لا ما ينفرهم منه أو يبعدهم عنه. وهنا نضع للتسامح حدودا.. فلا بأس في رأينا من التجاوز عن بعض القصور في العبارات، أو بعض الأخطاء النحوية التي لم يدرس الطالب من قبل قاعدتها.

هـ - **معايير التصحيح** : ينبغي أن يجمع المعلم بين أمرين : تصحيحه أخطاء الطالب، وإعطائه درجة على موضوعه. وعليه أن يوزع هذه الدرجة على عدة أمور يمكن إجمالها فيما يلي :

أ ـــ الناحية الفكرية : وتشمل النظر في الأفكار التي تندرج تحت الموضوع من حيث صحتها وترتيبها والربط بينها.

ب ـــ الناحية اللغوية : وتشمل مراعاة قواعد النحو والصرف والبلاغة واستعمال الألفاظ في المعاني التي وضعت لها.

ج ـــ الناحية الأدبية : ونعني بها أسلوب الأداء ومراعاة الذوق الأدبي وجمال التصوير وسوق الأدلة في قوة ووضوح.

د ـــ ناحية الرسم الإملائي وجودة الخط وحسن النظام. (عبد العليم ابراهيم، 8 ص 169)

و - **الأخطاء الشائعة** : تسجيل الأخطاء الأكثر تكرارا بين الطلاب وتخصيص وقت لمعالجتها أمامهم جميعا.

ز - **المواقف اللغوية** : تقديم فرص مختلفة، وتهيئة مواقف لغوية متنوعة، يستخدم المعلم فيها اللغة استخداما صحيحا. يعالج ما يشيع من أخطاء بين الدارسين. ويعرفهم بشكل غير مباشر بأخطائهم في الاستعمال اللغوي مقارنة بما يسمعونه من المعلم.

ح - **المحاولة والخطأ** : من الطرق الشائعة في تصحيح أخطاء الطلاب طريقة المحاولة والخطأ وفيها يترك للطالب مهمة تصحيح كراسته بنفسه دون تدخل من المدرس وسوف يهتدي الطالب عن طريق المحاولة والخطأ إلى الصواب..

إلا أن مثل هذه الطريقة لا تصلح مع الناطقين بلغات أخرى، وإن صلحت مع الناطقين بالعربية. وفي كلا الحالين، في رأينا، نرى أنها طريقة محفوفة بالمخاطر. فقد يتمادى الطالب في أخطائه مما يفرض على المعلم دورا لا بد أن يقوم به.

ط - **الوقاية خير من العلاج** : المعلم الجيد في رأينا هو الذي يخطط للعملية التعليمية، فيهيء الطالب للكتابة الصحيحة. ويشخص مواطن الضعف عنده، ثم يعالجها، ويدعم المهارات اللغوية السليمة عنده. ليس الأمر إذن مجرد تصحيح الخطأ. ولكنه أبعد من ذلك.

الفصل العشرون
تدريس المفردات

أهمية تدريس المفردات :

قد يختلف خبراء تعليم اللغات الثانية في معنى اللغة، وفي أهداف تعليمها. ومع ذلك فإنهم يتفقون على أن تعلم المفردات مطلب أساسي من مطالب تعلم اللغة الثانية وشرط من شروط إجابتها.

معنى تعليم المفردات :

والسؤال الآن : ما معنى أن دارسا أجنبيا قد تعلم كلمة عربية ؟ قد يرى البعض أن تعلم الدارس الأجنبي معنى كلمة عربية يعني قدرته على ترجمتها إلى لغته القومية وإيجاد مقابل لها. والبعض الآخر قد يظن أن تعلم الكلمة العربية يعني قدرته على تحديد معناها في القواميس والمعاجم العربية. وكلا الرأيين غير صحيح..

ليست القضية في تعليم المفردات أن يتعلم الطالب نطق حروفها فحسب، أو فهم معناها مستقلة فقط، أو معرفة طريقة الاشتقاق منها، أو مجرد وصفها في تركيب لغوي صحيح.. إن معيار الكفاءة في تعليم المفردات هو أن يكون الطالب قادرا على هذا كله بالإضافة إلى شيء آخر لا يقل عن هذا كله أهمية، ألا وهو قدرته على أن يستخدم الكلمة المناسبة في المكان المناسب. ماذا يجدي لو حفظ الطالب عددا من الكلمات التي لا يعرف كيف يستخدمها؟

إن محاولة تقويم برنامج في تعليم العربية كلغة ثانية في ضوء عدد الكلمات التي حفظها الطلاب يعتبر عملا غير علمي بل ومضيعا للوقت والجهد، ولا طائل تحته.. إن المعيار الحقيقي لتقويم هذا البرنامج يكمن في عدد المواقف التي يستطيع الطالب الاتصال منها بالعربية، وعدد الأنماط والتراكيب التي يسيطر عليها ويستطيع استخدامها بكفاءة.

أسس اختيار المفردات :

اللغة كمٌّ كبير تعطيك نفسها، وعليك أن تختار منها وتنتقي.. فما أساس اختيار المفردات في برنامج لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى؟. هناك مجموعة من الأسس نذكر فيما يلي أكثرها انتشارا :

1 – **التواتر** : frequency تفضل الكلمة شائعة الاستخدام على غيرها، مادامت متفقة معها في المعنى. وتستشار فيها قوائم المفردات التي أجرت حصرا للكلمات المستعملة وبينت معدل تكرار كل منها.

2 – **التوزع أو المدى** : range تفضل الكلمة التي تستخدم في أكثر من بلد عربي على تلك التي توجد في بلد واحد. قد تكون الكلمة ذا تكرار عال أو شيوع مرتفع، ولكن هذا التكرار المرتفع ينحصر في بلد واحد. لذا يُفضَّل أن تُختار الكلمة التي تلتقي معظم البلاد العربية على استخدامها. ومن المصادر التي تفيد في هذا، «معجم الرصيد اللغوي للطفل العربي». والذي أعدته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بتونس. والذي كان للكاتب شرف الاشتراك في إعداده. ويضم الكلمات التي وردت على ألسنة الأطفال العرب في مختلف الدول العربية موزَّعة حسب شيوعها أو تواترها وحسب توزعها أو مداها.

3 – **المتاحية** : availability تفضل الكلمة التي تكون في متناول الفرد يجدها حين يطلبها. والتي تؤدي له معنى محددا. ويقاس هذا بسؤال الناس عن الكلمات التي يستخدمونها في مجالات معينة.

4 – **الألفة** : familiarity تفضل الكلمة التي تكون مألوفة عند الأفراد على الكلمة المهجورة نادرة الاستخدام. فكلمة «شمس» تفضل بلا شك على كلمة «ذُكاء» وإن كانا متفقين في المعنى.

5 – **الشمول** : Coverage تفضل الكلمة التي تغطي عدة مجالات في وقت واحد على تلك التي لا تخدم إلا مجالات محدودة. فكلمة «بيت» أفضل في رأينا من كلمة «منزل». وإن كانت بينهما فروق دقيقة. إلا أنها فروق لا تهم الدارس في المستويات المبتدئة خاصة. إن كلمة «بيت» تغطي عددا أكبر من المجالات. ولننظر في هذه الاستخدامات : بيتنا، بيت الله، بيت الإبرة (البوصلة)، بيت العنكبوت، بيت القصيد،..... الخ.

6 – **الأهمية** : تفضل الكلمة التي تشيع حاجة معينة عند الدارس على تلك الكلمة العامة التي قد لا يحتاجها أو يحتاجها قليلا.

7 – **العروبة** : تفضل الكلمة العربية على غيرها.. وبهذا المنطق يفضّل تعليم الدارس كلمة «الهاتف» بدلا من التليفون. و «المذياع» بدلا من الراديو. والحاسب الآلي أو الحاسوب أو الرتاب بدلا من الكومبيوتر. فإذا لم توجد كلمة عربية تفضّل الكلمة المعربة مثل : التلفاز على التليفزيون، وأخيرا تأتي الكلمة الأجنبية التي لا مقابل لها في العربية، على أن تكتب بالطبع بالحرف العربي مثل «ڤيديو».

توجيهات عامة في تدريس المفردات :

فيما يلي مجموعة من التوجيهات العامة التي قد تسهم في تدريس المفردات في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى.

أ – **القدر الذي نُعلِّم** : يتفاوت الخبراء في تحديد القدر المناسب من المفردات الذي ينبغي أن نعلمه للدارسين في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى. فبعضهم يقترح من 750 / 1000 كلمة للمستوى الابتدائي. ومن 1000 / 1500 كلمة للمستوى المتوسط. ومن 1500 / 2000 للمستوى المتقدم. ويبدو أن هذا البعض متأثر بالرأي القائل بأن تعليم الأطفال من 2000 / 2500 كلمة في المرحلة الابتدائية كاف لأن يكوِّن لديهم قاموسا يفي بمتطلبات الحياة. على شريطة أن يتعلموا مهارتين أساسيتين : أولاهما تركيب الكلمات، وثانيهما كيفية استخدام القاموس.
(Strickland, R. 37, p. 401)

وتعترض وليجا ريڤرز على مبدأ تحديد رقم يستهدف البرنامج تعليمه للدارسين. فلا أحد يستطيع في رأيها أن يزعم أن 3000 كلمة أو حتى 5000 كلمة كافية لضمان الطلاقة في قراءة مختلف المطبوعات، في مختلف التخصصات، مهما روعي في اختيار هذا العدد من ضوابط.

(Rivers, W. and M. Temperley, 32, p. 206)

من هنا نقول إن القدر الذي ينبغي أن يعلم في برامج تعليم العربية كلغة ثانية، أمر نسبي يتوقف على أهداف البرنامج، والمهارات اللغوية المطلوب إكسابها للدارسين، والمواقف التي يراد تدريبهم على الاتصال بالعربية فيها.

وما يمكن أن نقدمه هنا هو اقتراح مبدأ عام لتحديد القدر الذي يعلم في البرامج العامة، أي غير التخصصية، لتعليم العربية.. ومؤدى هذا المبدأ العام هو :

أن القدر الذي ينبغي أن يعلم هو ذلك الذي يحتاج إليه المتكلم المتوسط الثقافة في حياته اليومية والذي يستجيب لمتطلبات الحضارة الحديثة، والدقة العلمية، ويسهِّل الاتصال بين الدارس والناطقين بالعربية في مختلف بلادهم.

يبقى بعد ذلك إنتقاء الكم المناسب لكل جمهور من الدارسين حسب أهدافهم.

ب - **قوائم مفردات** : يتصور البعض أنه يمكن تعلم العربية كلغة ثانية ببساطة لو حفظ الطلاب قائمة تضم مجموعة من المفردات العربية شائعة الاستخدام، عالية التكرار، مترجمة للغاتهم الأولى أو إلى لغة وسيطة يعرفونها. ولهؤلاء البعض شيء من المنطق.. إذ أن الهدف النهائي من تعلم اللغة أن يكون الطالب ذا حصيلة من المفردات والتراكيب التي يستطيع استعمالها وقتما يريد الاتصال باللغة. إلا أن لهذا التصور خطورته.. وتكمن هذه الخطورة فيما يلي :

1 - ينطلق هذا التصور من نظرة خاطئة للغة وعناصرها. إن اللغة أكثر من مجرد مجموعة من المفردات.. إنها أصوات ومفردات وتراكيب. ثم سياق ثقافي.

2 - قد يؤدي مثل هذا التصور إلى تعسف بعض مناهج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى في اختيار مفردات لا يحس الطالب بالحاجة إليها وليست ذا فائدة له..

3 - من شأن هذا التصور أن يحيل العملية التعليمية إلى عملية قاموسية أو معجمية بحتة، وهذا ضد الاتجاه الحديث في تعليم اللغات.

4 - يغفل هذا التصور أيضا أهم أساليب توصيل المعنى عند الاتصال الشفهي. ليست القضية قاصرة على ضم مجموعة من المفردات بعضها إلى بعض، إن المتحدث يستخدم غالبا عند الحديث مجموعة من الأساليب التي تتعدى حدود الألفاظ. مثل حركات الوجه والإشارة باليد فضلا عن الإيقاع والنبر والتنغيم. وكل هذه الأساليب يثري المفردات عند استعمالها ويجعل الاتصال عملية حية وليست معجمية ميتة. من هنا لا نستطيع أن نكتفي بتحفيظ مجموعة من المفردات للطلاب على افتراض قدرتهم على استعمالها في مواقف الاتصال بعد ذلك.

5 - أثبتت بحوث علم النفس التربوي أن الطالب يستطيع أن يتعلم الكلمات الواردة في جمل ذات معنى، وليست الكلمات المجردة عن سياقها. إن المعنى شرط للحفظ

الجيد. ولقد عجز كثير من المفحوصين عند إجراء تجارب نفسية في هذا المجال عن حفظ كلمات مستقلة أو حروف لا رابط بينها.

6 – ثم إن الزعم بأن الطالب سوف يحفظ الكلمات العربية إذا كانت مترجمة للغة الدارسين زعم خاطىء. فليس من اللازم أن يجد المعلم مقابلا لكل كلمة عربية في لغة الدارسين. فقد تؤدي كلمة عربية واحدة معنى جملة كاملة بلغة الدارس. والعكس صحيح خاصة إذا كان حديثا حول المصطلحات والمفاهيم.

7 – لعل من أسباب صعوبة الترجمة الحرفية للكلمات العربية أن الكلمة الواحدة قد يتعدد معناها بتعدد السياق الذي ترد فيه بل قد يكون لها معنى مخالف تماما لمعناها وهي مستقلة.

ولقد أحصى الكاتب 22 معنى لكلمة «ضرب» ولكل معنى مقابل في لغة الدارسين.

ج – **أساليب توضيح المعنى** : كيف يوضح المعلم معنى الكلمة الجديدة؟ هناك عدة أساليب نذكرها بالترتيب الذي نقترح ورودها فيه :

1 – إبراز ما تدل عليه الكلمة من أشياء (النماذج)، كأن نعرض قلما أو كتابا عندما ترد كلمة قلم أو كتاب.

2 – تمثيل المعنى dramatization، كأن يقوم المعلم بفتح الباب عندما ترد جملة «فتح الباب».

3 – لعب الدور role playing، كأن يلعب المعلم دور مريض يحس بألم في بطنه ويفحصه طبيب.

4 – ذكر المتضادات antonyms، كأن يذكر لهم كلمة «بارد» في مقابل «ساخن»، إن كان لهم سابق عهد بها.

5 – ذكر المترادفات synonyms، كأن يذكر لهم كلمة «السيف» لتوضيح معنى كلمة «صمصام» إن كان لهم سابق عهد بكلمة سيف.

6 – تداعي المعاني association، وذلك بذكر الكلمات التي تثيرها في الذهن الكلمة الجديدة. كأن يذكر عند ورود كلمة «عائلة» الكلمات الآتية:زوج، زوجة، أسرة، أولاد، ... الخ.

7 – ذكر أصل الكلمة root ومشتقاتها. وهذا أيضا من أساليب توضيح المعنى فعند ورود كلمة «مكاتبة» مثلا يستطيع المعلم بيان أصلها (كتب). وما يشتق من هذا الأصل من كلمات ذات صلة بالكلمة الجديدة (كاتب، مكتوب، كتاب... الخ).

ويعتبر هذا الأسلوب أكثر فاعلية في اللغات التي تعتمد على الإلصاق أي تشيع فيها ظاهرة إلحاق زوائد على الكلمات تغير من معناها، مثل الإنجليزية.

8 – شرح معنى الكلمة العربية وذلك بشرح المقصود من الكلمة.

9 – تعدد القراءة، في حالة ورود كلمة جديدة في نص يقرؤه الطلاب يمكن تكليفهم بقراءة النص قراءة صامتة عدة مرات حتى يستكشف أحدهم معناها.

وبذلك يكتسب الطلاب اتجاها إيجابيا نحو تعدد مرات القراءة.. فالطالب مع تعدد مرات القراءة يفهم أكثر.

10 – البحث في القاموس، يمكن تكليف الطلاب في المستويات المتوسطة والمتقدمة بالبحث في القواميس العربية لتوضيح معنى الكلمة الجديدة.

11 – الترجمة إلى لغة وسيطة intermediate language، وهذا آخر أسلوب يمكن أن يلجأ إليه المعلم لتوضيح معنى الكلمة وعلى المعلم ألا يتعجل في هذا الأمر.

الفصل الحادي والعشرون

تدريس النحو

موقع النحو في طرق التدريس :

تدريس النحو يمثل قضية تختلف حولها طرق تعليم اللغات الثانية. النحو في بعضها يمثل الأساس الأول حتى صار مكوِّناً من مكونات طريقة اسمها (طريقة النحو والترجمة). وهو في بعضها الآخر لا يعلم وإنما تكتسب مفاهيمه من خلال اللغة ذاتها (الطريقة المباشرة). وهو في بعضها الآخر يرجأ إلى ما بعد مستوى المبتدئين (السمعية الشفوية). وهكذا تتفاوت مكانة النحو في طرق تعليم اللغات الثانية. ولا يعدم القارىء أن يجد بين كتب طرق تعليم اللغات الثانية حديثا عن تدريس النحو عند الحديث عن كل طريقة.

طبيعة القواعد النحوية :

نعلم جميعا أن قواعد اللغة بشكل عام تقنين لظواهر لغوية أَلِفها الناس واستخدموها. فاستعمال اللغة إذن سابق على تعقيدها، وما نشأت الحاجة للتقنين إلا عندما بدأت مسارات الاستخدام اللغوي تنحرف. ومن هنا كانت وظيفة القاعدة تقنين المسارات الصحيحة للغة. فالقواعد إذن وسيلة وليست غاية بذاتها، والغرض من تدريسها ينبغي أن يكون التعبير والفهم السليمين في مجال الكتابة والحديث، كما ينبغي الربط بين القاعدة وتذوق الأساليب.

أهداف تدريس النحو :

إن اللغة الصحيحة تعبير صادق سليم بالنطق أو الكتابة، وفهم سليم عن طريق الاستماع والقراءة. لذا ينبغي أن يتم التركيز على فهم النصوص المقروءة والمنطوقة وعلى التعبير نطقا وكتابة تعبيرا صادقا.. هذه هي المراحل النهائية في تعلم اللغة.. ولذلك أيضا فإنه ينبغي وضع قواعد النحو في موضعها الصحيح بالنسبة للتعبير والفهم السليمين مع الاستساغة والتذوق في جميع الأحوال.

ومن هنا أيضا نقول إن هدف تدريس النحو ليس تحفيظ الطالب مجموعة من القواعد المجردة أو التراكيب المنفردة. وإنما مساعدته على فهم التعبير الجيد وتذوقه. وتدربه على أن ينتجه صحيحا بعد ذلك. وما فائدة النحو إذا لم يساعد الطالب على قراءة نص فيفهمه، أو التعبير عن شيء فيجيد التعبير عنه ؟

ويجمل لنا صلاح مجاور أهداف تدريس القواعد النحوية في ثلاثة :

- لأنها مظهر حضاري من مظاهر اللغة ودليل على أصالتها.
- لأنها ضوابط تحكم استعمال اللغة.
- لأنها تساعد على فهم الجمل وتراكيبها.. الخ (محمد صلاح الدين مجاور 11 / ص 666)

توجيهات عامة في تدريس النحو :

فيما يلي مجموعة من التوجيهات العامة التي قد تسهم في تدريس القواعد النحوية في برامج تعليم العربية كلغة ثانية :

1 - **السليقة اللغوية** : إن المشكلة الأساسية في الاستخدام اللغوي، في رأينا ليست في عدم حفظ مبادىء النحو أو استظهار قواعد اللغة.... وإنما في ضعف السليقة اللغوية بين الناس على اختلاف مستوياتهم. حتى ألفوا الخطأ إلى الدرجة التي أصبحوا ينفرون فيها من الصحيح... والعلاج، في رأينا أيضا، ليس بزيادة ساعات النحو..... أو غير ذلك من أساليب رتق الثوب اللغوي المهلهل. وإنما يتطلب الأمر في رأينا أيضا إعادة النظر في جو المدرسة كله، حتى تُهيء فرصة الممارسة الصحيحة للغة.

2 - **أهمية السياق** : إن اللغة، كما نعلم، ليست مجرد مجموعة متناثرة من الكلمات. إن الذي يحدد للكلمة معناها هو علاقتها بغيرها من الكلمات. والسياق الذي ترد فيه. لذا ينبغي الحرص على مراعاة هذا المبدأ. فيقدم الكلمات في سياقات طبيعية توضح معناها. ومن خلال تراكيب تبين طريقة استعمالها. على أن يراعى تكرار هذه التراكيب بشكل يطمئن فيه إلى استيعاب الدارس له. والطريقة التي تتبعها بعض الكتب في تدريس التراكيب العربية هي تكرارها في عدد من التدريبات النمطية دون شرح لهذه التراكيب أو حديث عن القاعدة النحوية التي تحكمها.

3 – **الإعراب فرع المعنى** : من الغايات الأساسية لتعليم القواعد النحوية أن تعين على فهم الأساليب والتعبير عن المعاني المختلفة. من هنا تبرز الحاجة في رأينا إلى تعريف الطالب بدور القاعدة النحوية في توضيح المعنى. ينبغي، في رأينا أن يعلَّم الطالب معنى الجملة أولا، ثم يُعربها ثانيا. فإذا كان الدرس حول «إن وأخواتها» وجب أن يعلَّم الفرق في المعنى بين كل من «إن وليت ولعل ولكن... الخ». ثم نعرب له كلا منها.

مناقشة الأمثلة من الناحية المعنوية إذن أمر يأتي أولا قبل مناقشة دلالتها النحوية.

4 – **القياسية والاستقرائية** : هناك طريقتان تشيعان في مجال تعليم القواعد النحوية. هاتان هما : الطريقة القياسية، وفيها يبدأ المعلم بذكر القاعدة ثم يُعطَى أمثلة عليها. والاستقرائية، وفيها يبدأ المعلم بذكر الأمثلة ثم يستخلص منها القاعدة. ولكلا الطريقتين مزايا وسلبيات. إلا أنه يمكن القول إن من الأفضل البدء بالطريقة الاستقرائية في المستويات المبتدئة لتعلم اللغة. بينما يكون من الأنسب إرجاء الطريقة القياسية للمستويين المتوسط والمتقدم.

5 – **مشكلة التدرج** : استطعنا في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى إرساء مجموعة من أساليب العمل العلمي في تقديم المادة اللغوية. مثل ضبط المفردات، والتحكم في العدد الجديد الذي يقدم في كل درس وفي تقديم المفاهيم والأنماط الثقافية. ولكننا لم نستطع حتى الآن التحكم في عدد أو نوع التراكيب، والقواعد النحوية، التي يجب أن تقدم في كل مستوى. مازال الأمر مستندا إلى اجتهاد المؤلفين دون توفر دراسة علمية جادة تجيب على هذين التساؤلين :

– ما الموضوعات النحوية التي ينبغي تقديمها في كل مستوى من مستويات تعليم العربية ؟

– بأي الموضوعات تبدأ وبأيها تنتهي ؟

ولعل مما يساعد على الإجابة على هذين السؤالين خبرة المعلم مع الدارسين وإطلاعه على عدد من كتب تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، واستنارته بالدراسات العلمية التي أجريت على طلاب العربية كلغة أولى والتي نشر نتائج بعضها محمود الناقة (محمود كامل الناقة، 15 ص ص 293 / 322). أخذا في الاعتبار ما بين الموقفين من تفاوت.

6 – **تقديم المصطلحات** : يُعَد تقديم المصطلحات النحوية (فاعل، مفعول لأجله،

ظرف.. الخ) مشكلة تواجه معلمي العربية كلغة ثانية. ونود أن نقول : إنه ليس هناك رأي قاطع في المجال. فلكل موقف ظروفه. ولكن يمكن تقديم التوجيهات الآتية :

- ينبغي بشكل عام تأجيل عرض المصلطحات النحوية. فلا تقدم للطلاب إلا في أواخر المستوى الابتدائي.
- يمكن تقديم المصطلحات النحوية، بعد فترة من بدء المستوى الابتدائي للطلاب الذين تعلموا النحو في لغاتهم الأولى، إذ يفترض أنهم على وعي بالمفاهيم النحوية التي تعبر عنها هذه المصطلحات. ويستطيع المعلم الذي يتبنى اتجاه الاستعانة بلغة وسيطة أن يذكر للطلاب ترجمة مصطلحات النحو العربي مع ذكر أمثلة عليها من لغاتهم.
- ينبغي تأخير عرض المصطلحات النحوية حتى المستوى المتوسط، بالنسبة للطلاب الذين لم يتعلموا النحو في لغاتهم الأولى. سواء أكانوا كباراً غير متعلمين أم كانوا أطفالا. إذ تعتبر المصطلحات النحوية مشكلة حقيقية لهم سواء من حيث اسم المصطلح أو من حيث المفهوم الذي يعبر عنه.

7 - **بين الكم والكيف** : وما دمنا بصدد الحديث عن تقديم المصطلحات النحوية للصغار ينبغي الإشارة هنا إلى أن ما يلزمهم ليس هو كثرة الكم المقدم من النحو، قدر ما هوحسن التنظيم وطريقة العرض. إن من أمثل الأساليب لتعليم النحو لهؤلاء عرض نماذج من الحديث السليم الجيد الأداء. بما يقص عليهم من حكايات وقصص، وما يقرأونه من نصوص عربية جيدة، حتى يألفوا التراكيب الصحيحة مما يساعدهم بعد ذلك على تفهمها عند دراستهم لها في مستويات لاحقة.

8 - **تعليم الأزمنة** : ينبغي اختيار المواقف السليمة التي تعبر عن زمن الفعل تعبيرا صحيحا. فلا يصح للمعلم أن يفتح الباب ويقول في أثناء ذلك «فتحت الباب». فهذا من شأنه تثبيت أنماط لغوية خاطئة وتعليم الزمن تعليما غير صحيح.

9 - **أنواع التدريبات** : يمكن تصنيف التدريبات النحوية بشكل عام إلى ثلاثة : تقليد وتطبيق وبناء. وهي تمثل المراحل التي ينبغي المرور بها عند تعليم الطلاب قواعد النحو. وسنتحدث عن هذه التدريبات بشيء من التفصيل عند الحديث عن التدريبات اللغوية إن شاء الله.

الفصل الثاني والعشرون

تدريس الأدب

مقدمــة :

تتسع كلمة الأدب في هذا الكتاب لتشمل مختلف الفروع الأدبية من أدب إلى نصوص إلى بلاغة إلى نقد في برامج تعليم العربية كلغة ثانية. ويلزمنا في مستهل هذا الفصل توضيح المصلطحات.

مفاهيم ومصطلحات :

يشيع في ميدان تدريس الأدب مجموعة من المفاهيم التي تستحق الإيضاح قبل الحديث عن أهداف تدريسها. هذه المفاهيم هي : الأدب والنصوص والبلاغة والنقد. فما الفرق بينها ؟

الأدب : يقصد بالأدب مجموعة الحقائق التي نستنتجها من النصوص الشعرية والنثرية المؤلَّفة في عصر ما. وكذلك الأحكام الأدبية التي يمكن أن تستنبط من هذه النصوص. والتي تدل على خصائص الكتابة في هذا العصر مقارنا بغيره من العصور، والأدب يُعنى بكل من :

- الحكم على أدب شاعر أو ناثر من ناحية قوته أو ضعفه.
- الحكم على أدب عصر ما.
- تتبع سلسلة التطور من عصر إلى آخر لبيان ما نال مسيرة التراث من عوامل نهضت به.
- المذاهب والمدارس الأدبية ومبادئها، وتراثها ومدى صدقه في تمثيل المذهب الأدبي أو انحرافه عنه.

النصوص : يقصد بالنصوص مجموعة من المختارات الشعرية والنثرية التي أبدعها الشعراء والأدباء على مر العصور. وتتوفر في هذه المختارات عادة مجموعة من صفات الجمال الفني سواء

من حيث الأفكار التي تحتويها، أو القيم التي تنادي بها، أو المعاني التي توحي بها، أو اللغة التي كتبت بها.

البلاغة : يقصد بالبلاغة مجموعة من الأسس الجمالية التي يستعان بها في الحكم على قيمة عمل أدبي معين. إنها مجموعة القواعد التي يجب أن تراعى في العمل الأدبي حتى يكون جميلا.

النقد : يقصد بالنقد تطبيق الأسس الجمالية العامة التي انتهت إليها علوم البلاغة وذلك بتتبع مدى تحقيقها في النصوص الأدبية على مدى العصور. مع بيان مدى ما أصاب هذه النصوص من قوة أو ضعف.

أهداف تدريس الأدب العربي للناطقين بغير العربية :

يمكن لنا أن نوجز أهم أهداف تعليم الأدب العربي بفروعه في برامج تعليم العربية كلغة ثانية فيما يلي :

1 - تنمية الثروة اللغوية عند الدارسين. والارتقاء بها عن طريق إطلاعهم على نماذج أدبية ذات مستوى رفيع.

2 - وصل الدارسين بالتراث العربي، وتعريفهم بمصادر الإطلاع عليه وكذلك توعيتهم بالفنون الأدبية من شعر إلى قصة إلى مقالة إلى مسرحية إلى خطبة.. إلى غير ذلك من فنون أبدعها الإنسان العربي.

3 - تعريف الدارسين بالقيم العربية الأصيلة التي تعبّر عن شخصية الإنسان العربي في مختلف مجالات الحياة، وتصحّح ما تنقله أجهزة الإعلام المعادية عنه، وتقلّل من تأثير القوالب النمطية **stereotypes** التي حاولت هذه الأجهزة تكوينها عن الإنسان العربي وثقافته.

4 - إبراز أثر الثقافة الإسلامية في الأدب العربي بفروعه. وبيان ما لحق بها من تغيير بعد الإسلام من حيث المفردات والتراكيب والمفاهيم ومحاور الاهتمام. مما يساعد على تحقيق قدر من المشاركة بين المسلمين من غير العرب وبين أشقائهم العرب والاستعداد لتفهم آدابهم.

5 - تنمية قدرة الدارسين على التفهم العميق لآدابهم، والتقدير لأنماط التعبير الأدبي بلغاتهم، وذلك في ضوء إطلاعهم على نماذج من الأدب العربي.

6 – مساعدة الدارسين على اشتقاق معان جديدة للحياة من خلال عرض تصور الثقافة العربية لقضاياها. وتزويدهم بالقدرة على الإبداع الأدبي. والتعبير عن هذه المعاني الجديدة للحياة باللغة العربية في حدود مستواهم اللغوي.

7 – إفساح المجال للدارسين، الذين ينتمون إلى ثقافات مختلفة، بأن يتحدثوا عن خبراتهم الخاصة فيتبادلون الرأي في كل قضية. ويعرض كل منهم أجمل ما يحتويه تراثهم.. وذلك من خلال إطلاعهم على الأدب العربي الذي يتيح لهم فرصة المناقشة وتبادل وجهات النظر.

8 – تنمية قدرة الدارسين على الاستمتاع بالأدب العربي وتذوق أشكال الإبداع الأدبي. وإدراك معايير النقد الجمالي في الكتابة العربية..

9 – تنمية ميول الدارسين إلى القراءة الحرة في مجال الأدب كوسيلة نافعة وممتعة لقضاء وقت الفراغ.

10 – وأخيرا.. وصل هؤلاء الدارسين بإنتاج الأدباء والشعراء والمفكرين العرب. مما يخلق بينهم صلة تستحث هؤلاء الدارسين على متابعة إنتاجهم، وتعقبه في دور النشر المختلفة. سواء في بلادهم أو في البلاد العربية.

ومع وضوح هذه الأهداف إلا أن تدريس الأدب العربي في كثير من برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى مازال يسير بالطريقة التي يسير بها تدريس هذا الأدب في برامج تعليم العربية للعرب. سواء من حيث اختيار النصوص أو طريقة المعالجة أو أسلوب التقويم.

مستويات تدريس الأدب :

السؤال الذي يطرح نفسه الآن : متى ندرس كل فرع من هذه الفروع في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ؟

ليس ثمة دراسة علمية ميدانية تقطع برأي في تحديد الفرع المناسب لكل مستوى من المستويات الثلاثة. المبتدىء والمتوسط والمتقدم. إلا أننا نستطيع في ضوء اتصالنا المباشر مع الدارسين في بعض هذه البرامج أن نقدم تصورا لما يمكن أن يتم.

فالمستوى المبتدىء يستطيع، في فتراته الأخيرة أن يستوعب بعض النصوص الأدبية بسيطة اللغة. وفي حدود ما تعلّمه الطلاب من مفردات وتراكيب سهلة الإيقاع أقرب ما تكون إلى

الأناشيد ذات النمط الخاص والتي تصلح للإلقاء الجماعي. ومثل هذه النصوص يمكن أن تُثري لغة الدارسين وتحفِزهم على الأداء اللغوي، خاصة لو صحبها لحن مميز، يجدد نشاطهم ويستثير همهم لمواصلة الدرس.

ولقد أجرى علي يونس تجربة ميدانية حول الإحساس بأوزان الشعر العربي عند دارسي اللغة العربية لغير الناطقين بها. وانتهى منها إلى «أنه يمكن تجربة الشعر في المواد الدراسية لغير الناطقين بالعربية منذ المستوى الابتدائي الأول. فمن المرجَّح أن يكون الشعر العربي، إذا · اختياره، قادرا على التأثير في كل من يسمعه حتى حديثي العهد باللغة العربية» (علي يونس 10، ص 509).

وهو بهذا يرد، على أساس علمي، على أولئك المعارضين لتدريس الشعر العربي في المستوى الإبتدائي. العبرة هنا باختيار النصوص الملائمة، والمتمشية مع المستوى اللغوي للدارسين والمناسبة لاهتماماتهم الثقافية.

على أن يتدرج الأمر، فيبدأ بتدريس بعض الأدب في المستوى المتوسط. مصاحبا بالطبع للنصوص الأدبية. ويفضل أن تستخلص الحقائق الأدبية وأحكامها من النصوص المقررة. وبذلك يتكامل العمل بين النصوص والأدب. ومن الممكن في أواخر المستوى المتوسط تقديم بعض المفاهيم البلاغية البسيطة والمستخلصة أيضا من النصوص المقررة.

أما المستوى المتقدم فهو بلا شك المجال الذي يسمح بتقديم المفاهيم البلاغية، والأحكام النقدية، والمذاهب. مع مراعاة مستوى الدارسين بالطبع. مع الأخذ في الاعتبار ما بين تدريس فروع الأدب العربي للناطقين بالعربية وتدريسها للناطقين بلغات أخرى من فروق.

طرق تدريس الأدب :

هناك عدة مداخل لتدريس فروع الأدب العربي في برامج تعليم العربية كلغة ثانية. من أكثرها شيوعا ما يلي :

- الطريقة الاستنتاجية. وهي التي يبدأ فيها بالقاعدة العامة، ثم نضرب لها مجموعة من الأمثلة التي تؤديها. ففي مجال تدريس الأدب والنصوص يبدأ المعلم بالحديث عن خصائص الأدب العربي في مرحلة ما. ثم يقدم النص المطلوب شرحه والذي يصلح شاهدا للحقائق والأحكام الأدبية التي عرضت سابقا والأمر نفسه يصدق على البلاغة والنقد. إذ يبدأ المعلم بذكر قوانين البلاغة، ومذاهب النقد واتجاهاتها، ثم يضرب أمثلة لأعمال أدبية تتوفر فيها هذه القوانين فيحكم لها أو تخلو من هذه القوانين فيحكم عليها.

ولهذه الطريقة مزايا وعيوب. فمن مزاياها أنها تثبت في ذهن الطالب غير العربي، مجموعة الأحكام والقوانين الأدبية في التراث العربي لما تعطيه إياها من أهمية في الشرح في بداية الحصة. إلا أن عيوب هذه الطريقة كثيرة. من أهمها أنها تُعنى بالمعارف المتصلة بالتراث العربي أكثر من عنايتها بالتراث نفسه. كما أنها تشغل ذهن الطالب بمفردات قد لا يستوعبها عند شرحها منفصلة عن أمثلتها. والذي يحدث في مثل هذه الحالة هو حفظ خصائص الأدب وأصول الكتابة وأحكام البلاغة وقوانين النقد مع العجز في معظم الأحيان عن تطبيقها.. شأن ما يجري في تدريس النحو بهذه الطريقة.

- الطريقة الاستقرائية. وهي على عكس سابقتها. إذ تبدأ بالأجزاء مستخلصة منها القاعدة الكلية.. أي تقدم للطالب في بداية الدرس نصا أدبيا منتقى على أسس معينة ثم يساعد المعلم الطالب على استخلاص ما يتميز به هذا النص من خصائص. وفي مثل هذه الطريقة يدور العمل حول النص المستهدف فتستنبط الأحكام الأدبية (أدب)، وتستقرىء الأحكام الجمالية (بلاغة) وتقوّم أشكال التعبير (نقد).

هذه الطريقة أكثر جدوى من سابقتها. إذ تبدأ بالمحسوس الذي يمكن إدراكه وتنتهي بالمجرد الذي يتطلب جهدا متواصلا وفكرا عميقا. كما أن إشراك الدارس في استخلاص الأحكام والقوانين يضعه في موقف عملي يتدرب من خلاله على الاتصال بالعمل الأدبي. وتملُّك مهارة التنقيب فيه.

خطة الدرس :

كيف ينبغي أن يسير درس الأدب العربي ؟ ليست هناك خطوات ثابتة على المعلم أن يلتزم بها، كما لا توجد طريقة مثلى عليه أن يحتذيها.. فهو صاحب القرار.. وهو الأكثر وعيا بظروف طلابه. ومع هذا نستطيع أن نقدم الخطوط العريضة لطريقة تدريس النص الأدبي كالتالي :

- **المقدمة** : وفيها يُهيَّء الطلاب لموضوع النص. وتأخذ هذه التهيئة عدة أساليب. إما بإثارة قضية للمناقشة، أو الحديث عن أمر يشغل الدارسين وقتها، أو طرح فكرة متصلة بالنص المستهدف وذات صلة بثقافة الدارسين. المهم هنا أن يقدم الدرس من المعلومات والمعارف ما يتصل بالنص وما يهيء الدارسين له.

- **العرض** : وفي هذه الخطوة يتم تقديم النص الأدبي دون تبسيط له، إن الأولى في نظرنا أن نقدم لهم نصوصا معدَّلة لتناسب مستواهم.. وهنا قد يحيل المعلم الطلاب على القصيدة في كتبهم. وقد يكتبها على السبورة أمامهم.

- **القراءة النموذجية** : وفي هذه الخطوة يقرأ المعلم القصيدة مرتين أو ثلاثة قراءة ممثّلة للمعنى. ثم يكلّف بعض الطلاب بذلك.

- **الشرح** : وهنا يبدأ بشرح الكلمات الصعبة، والتراكيب الجديدة. ويكتبها على السبورة. ويدرب الطلاب على استخدامها. ثم يتناول النص بالتعليق من خلال تجزئته لوحدات صغيرة ذات معنى. ولا ينبغي أن يسرف المعلم في عرض المفاهيم والحقائق العلمية أو الشرح التفصيلي للنص.

- **القراءة الجهرية** : وهنا يتيح المعلم الفرصة لأكبر عدد من الطلاب لقراءة النص جهريا.

- **المناقشة** : وهنا يطرح المعلم مجموعة من الأسئلة التي يتعمق فيها مع الطلاب في تناول النص. كما يستطيع من خلال هذه الخطوة أن يقارن لهم بين تصور الإنسان العربي لقضايا الحياة، وتصور غيره من أبناء الثقافات الأخرى.

- **التذوق الأدبي** : تأتي بعد ذلك لهذه الخطوة التي تمثل الهدف الأساسي من تدريس الأدب العربي. ولتنمية التذوق الأدبي عند هؤلاء الطلاب أساليب نعالجها فيما بعد.

إعداد التدريبات :

ينبغي عند إعداد التدريبات مراعاة عدة أمور من أهمها :

1 - أن تكون متنوعة، بحيث يعالج كل منها مهارة لغوية، أو تذوقية معينة.

2 - أن تكون كثيرة بحيث تغطي أكبر عدد من المهارات اللغوية والتذوقية.

3 - ألا يقتصر على تنمية وقياس الجانب العقلي في التذوق، كأن تدرب الدارس على التميز بين الأفكار الأساسية والثانوية، وإدراك الصلة بين النص الأدبي والعصر الذي قيل فيه، وفهم معاني الكلمات، وغير ذلك من مهارات عقلية. وإنما يجب أن تعالج التدريبات أيضا المهارات الوجدانية والجمالية التي تندرج تحت مفهوم التذوق الأدبي.

4 - أن تنقسم إلى تدريبات تعليمية يستهدف بها تنمية أو إكساب مهارات معينة، وتدريبات تقويمية تستهدف الوقوف على مستوى الدارس، وتشخيص نقاط الضعف عنده، وتدريبات إضافية سواء أكانت علاجية تخص ضعاف الدارسين أو إبداعية

تخص المتفوقين من الدارسين، وتستثمر ما لديهم من قدرات ابتكارية تساعدهم على إبداع أجناس أدبية معينة باللغة العربية.

5 – أن تجمع التدريبات التقويمية بين الاختبارات الموضوعية واختبارات المقال. فلكل منها مزاياه.

6 – أن تتيح للدارسين فرصة القراءة الجهرية التذوقية. التي تمثل المعنى وتنقل الفكرة بصدق وأمانة.

7 – أن تخصص بعض التدريبات لإسماع الدارسين قصائد مسجَّلة بصوت جيد. فيسهم ذلك في تنمية التذوق ويساعد على الإحساس بمتعة الاتصال بالتراث العربي شعره ونثره.

8 – أن يخصص بعضها للعمل الجماعي في الفصل، وتوزيع المسؤوليات بين أكبر عدد من الدارسين مما ينمي لديهم الإحساس بالمشاركة، والثقة بالنفس، وتقدير الذات، والإندماج في العمل الأدبي وليس الوقوف أمامه موقفا سلبيا.

ولعل هذا يثري حصة الأدب وينقلها من مجرد حصة روتينية، إلى موقف عملي يعيش الدارس فيه الخبرة ويصنعها وليس فقط يتلقاها.

توجيهات عامة في تنمية التذوق الأدبي عند الطلاب :

فيما يلي مجموعة من الوسائل التي يرجى عن طريقها تنمية التذوق الأدبي عند الطلاب في برنامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى :

1 – **تعدد قراءة النص** : أن يدرب المدرس طلابه — قبل تعرضهم لإصدار الأحكام التذوقية على نص معين — أن يقرءوا هذا النص أكثر من مرة. وأن يستعرضوه استعراضا شاملا وبعناية وتمهل، فالإدراك الجمالي لأجزاء العمل الأدبي لا يتم عادة بعد القراءة الأولى له.

ومن النصوص والأعمال الفنية الأخرى ما يُبهجنا عند أول اتصال به، فإذا فتشنا فيه عما يناسب التعبير الصحيح عن الفكرة والعاطفة في موضوعه لم نجد شيئا يعتد به، وربما انصرفنا عن نص ما، ثم تعمقناه فأُعجِبنا به.

2 – **الموضوعية في النقد** : أن يدرب الطلاب على أن يكونوا موضوعيين في نقد ما

يوضع بين أيديهم من نصوص. لأن النقد من المجالات الصعبة، وقد يفسده عدم وضع أسسه أو قصور التدريب عليها، أو الدخول بحكم مسبق، أو حب للشاعر، أو انصراف عن شعره.

3 – **عقد الموازنات** : أن يحاول في تناول كل نص عقد الموازنات سواء للشاعر نفسه أم لمن يشترك معه في موضوعه، لأن تقدير أي نظام من الجمال أمر يستحيل حدوثه ما لم يتمرن القارىء على عقد موازنات بين ألوان منه وبدرجات منوعة من الجودة، وتقويم مداها في كل لون.

4 – **البعد عن الكليشيهات** : هذا مع البعد عن العبارات التي لا تعطي انطباعا حقيقيا للنص في نفسه وفي نفوس أصحابها. فمن العوامل الأساسية لإفساد الذوق عند الطلاب حصر عمليات النقد بقوالب لا تصلح لتمييز شيء معين من مثل : العاطفة القوية أو السامية أو الرخيصة أو الخيال المثالي الواسع، أو الضعيف أو المعنى الرفيع أو اللفظ الجزل، والعبارة المتينة.

5 – **التمهيد للنص** : أن يعنى غاية العناية بالتمهيد عند تدريسه للنص الذي يختاره. بإلقاء الأضواء على جوه. وبواعثه. والملابسات التي أحاطت به. حتى يكون استقباله في شغف وبانتباه واهتمام وأن يُكثر من إلقاء نصوص متعددة أمام الطلاب إلقاء نموذجيا يعيش بهم في جوها، وفي أفكارها وأحاسيسها.

6 – **مشاركة الطلاب** : ألا ينفرد على أية حال بتناول النص بالتعليق والنقد، وإنما يشارك الطلاب في كل شيء، وأن يكون مجرد موجِّه، ومرشد لمواطن الجمال. تاركا لهم بعد ذلك التلقائية الكاملة، والحرية التامة، في التعبير عما يشعرون به. متناولاً بعد ذلك آراءهم بالنقد، وأحكامهم بالتوجيه والتهذيب.

والمدرس الناجح هو الذي يسمح لمختلف الآراء مهما كانت فجَّة ومشوشة أن تظهر، متمهلا عليها، متأنيا معها، مثابرا في توجيهها، حتى تستوي بعد ذلك آراء ناضجة، وأحكاما تصلح للنقد، وتدل على سلامة التذوق.

7 – **عدم إملاء وجهة نظر** : إن مما يفسد تجربة التذوق الأدبي والاستمتاع بالنص، أن تلقى الكلمات في أفواه الدارسين. وأن تفرَض عليهم استجابات معينة، لا تعبر عن الدارسين قدر ما تنقل رأي المعلم.

لا ينبغي أن يكون هدفنا إملاء وجهات نظر محددة حول شاعر معين، أو عصر أدبي، أو قصيدة ما، إننا إن فعلنا ذلك نكون قد كوّنا مجموعة من الببغاوات التي علمنا ما تفكر فيه وما تعبر عنه. إن تعويد الدارسين الاعتماد على المعلم في إصدار الأحكام، والتعليق على النص الأدبي بمثابة قطع الطريق على اتصالهم به، وليس أقتَل للذوق الأدبي من الاعتماد على فكر الآخرين.

8 – **عدم الإسراف في سرد الحقائق** : ألا يلجأ إلى الإسراف في سرد الحقائق التاريخية والجغرافية أو العلمية التي لا تَمُت بصلة قوية إلى النص. وألا يغرِق في كشف المحسنات البديعية، أو تشريح الاستعارات والتشبيهات تشريحا آليا. بعيدا عن الروح النفسية والفنية المرتبطة به.

9 – **العلاقة الإنسانية** : يجب أن تشيع بين الطلاب والمدرسين روح الوئام حتى لا تقف عاطفة الكراهية حائلا دون تذوق الطلاب أو استجابتهم لما يقدمه المدرسون إليهم.

10 – **مشكلات الطلاب** : يجب اليقظة للمشكلات التي تقف أمام الطالب حائلا دون تذوق النص الأدبي تذوقا كاملا، إن المدرس الناجح هو الذي يبذل أقصى جهده في سبيل هذه المشكلات، وتذليل هذه العقبات أو إحالتهم على الإخصائيين، إن عجز هو عن ذلك. وأمثال هذه المشكلات كثيرة. كأن يكون الطالب ضعيف البصر لا يقدر على القراءة الجيدة للقصيدة. أو أن يكون ضعيف السمع أو عاجزا عن النطق السليم.

11 – **تشجيع الطلاب على الاتصال بالأدب** : ينبغي ألا يُخيف المعلم طلابه خاصة في المستويين المتوسط والمتقدم من الاتصال بكتب الأدب. أو قراءة نصوص معينة إحساسا منه بعجزهم عن الاستقلال في تحصيل المعرفة والاستمتاع بالأدب.. إن شعرة دقيقة تفصل بين أمرين : بين أن يراعي المعلم مستوى الدارسين اللغوي سواء في اختيار النصوص، أو في شرحها، وبين أن يطارده الخوف من أن يتورط الدارسون مع نص يستقلون فيه بقراءته.. إن تخويف الدارسين من صعوبة المادة المطبوعة من شأنه أن يخلق في نفوسهم إحساسا بالعجز. إن على المعلم بدلا من ذلك أن يدرِّبهم على الاتصال بنصوص أدبية خارج المقرر (في حدود وعيه بقدراتهم) وأن ينمي لديهم روح المثابرة وأن يُكسِبهم مهارات القراءة الواعية.

إن العوامل النفسية ذات أثر كبير في تذوق الأدب.. ولقد ثبت أن فاقدي الثقة

في أنفسهم كثيرا ما يعجزون عن القراءة الجيدة لافتقادهم الثقة فيما يفهمونه. إنهم يشكون في كل شيء حتى في فهمهم للأمور. والمعلم بلا شك ذو أثر كبير في تنمية الثقة في نفوس طلابه.

12 – **تفرد النص الأدبي** : ينبغي ألا تكون حصة تدريس الأدب نمطية تتبع إجراءات محددة. أو خطوات ثابتة، لا يلتفت المعلم فيها إلى ما يتميز به النص الأدبي من طبيعة خاصة، أو يحيط به من ظروف معينة. إن كل عمل أدبي عمل فريد. ويستحق معالجة خاصة به، فطريقة تدريس قصيدة رثاء، تختلف ولا شك عن طريقة تدريس قصيدة غزل، وتدريس قصيدة من الشعر العمودي تختلف بلا ريب عن طريقة تدريس قصيدة من الشعر الحر. مع الأخذ في الاعتبار المبادىء العامة لتدريس الأدب.

أسس اختيار النصوص الأدبية :

اختيار النصوص الأدبية التي ينبغي أن يدرسها الطلاب في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى مشكلة حقيقية.. إذ يتوزَّع المعلمون أمام هذه القضية. فمنهم من يختار بعض الأناشيد المقررة على الأطفال العرب بحجة تقارب مستوى الناطقين بغير العربية، بمستوى الأطفال العرب. وهذا خطأ بالطبع.

فالأناشيد تؤلف لجمهور خاص ذي طبيعة تختلف تماما عن طبيعة الدارسين الكبار الذين يدرسون العربية كلغة ثانية. ويتطرف بعض المعلمين في اتجاه آخر فيختارون نصوصا مما هو مقرر على الطلاب العرب في الجامعات العربية. والفرق أيضا بين الموقفين كبير.

ولا تقف المشكلة عند حدود اختيار النصوص. بل تتعداها إلى قضية معالجة النصوص ذاتها.... فليس كل نص أدبي في تراثنا يصلح لأن يعلَّم. وليس أي نص يصلح لأي مستوى من الدارسين. وهنا تكمن مشكلة الاختيار. إلا أنه أيضا وبنفس القياس نقول، ليس كل نص يصلح كما وجدناه لأن يعلَّم. وليس أي نص يصلح كما هو لأي مستوى من الدارسين. وهنا تكمن مشكلة الإعداد. ويقصد بإعداد النص معالجته بطريقة تربوية. تسمح له بأن يقرَّر على طلاب معينين. فلقد تحتشد في النص قيم طيبة نريد تثبتها إلا أنه طويل يحتاج للاختصار. وقد يكون النص مرتفع المستوى ومن ثم يحتاج إلى التصرف.

والأمر في كلا الحالين، اختيار النص وإعداده للدراسة ينبغي أن يستند إلى مجموعة من المعايير التي نقدمها في هذا الفصل.

1 ــ **زيادة الرصيد اللغوي** : أن تسهم هذه النصوص في زيادة الرصيد اللغوي عند الدارسين وأن تشتمل على التراكيب اللغوية التي تساعدهم على الاستعمال الحي للغة. ولعل هذا يفرض أن تكون التراكيب اللغوية المعلّمة شائعة الاستعمال في الكتابات العربية، لا أن تكون نادرة مهجورة ومن ثم قليلة الجدوى.

2 ــ **مراعاة خبرات الدارسين** : أن تتناسب مع خبرات الدارسين وخلفياتهم الثقافية واهتماماتهم.

3 ــ **الطابع الإنساني العام** : أن تحظى النصوص الأدبية ذات الطابع الإنساني العام بأولوية الاختيار. يليها تلك التي تعبر عن المجتمع العربي بقيمه الخاصة وطابعه الفريد.

4 ــ **قصر النصوص** : أن يراعى في المستويات الأولى لتعليم اللغة العربية أن تكون القصائد المختارة قصيرة، ذات أوزان مجزوءة أو مقاطع سهلة التناول وذات نغم مترابط يسهل على الدارس الانتقال من بيت إلى بيت، وقواف بسيطة سهلة. ويتدرج الأمر بعد ذلك إلى اختيار قصائد مختلفة الأوزان متباينة القوافي.

5 ــ **التكامل بين الفروع** : أن يراعَى تحقيق التكامل بين الفروع المختلفة من أدب ونصوص وبلاغة ونقد.. إن تدريس بعض هذه الفروع ليس غاية في ذاته، ولا أحسب أن مقررا لتدريس المفهومات البلاغية بالذي يستهدف زيادة حصيلة الدارسين من هذه المفهومات. إن الهدف الأساسي من هذا كله هو تدريب الدارس على القراءة الجيدة للأدب، وفهمه للثقافة العربية. وتنمية التذوق عنده.

6 ــ **عدم التقيد بشهرة الأديب** : ينبغي عند اختيار نص أدبي معين لتدريسه في برنامج لتعليم العربية كلغة ثانية ألا تحكمنا شهرته، أو شهرة كاتبه. فقد يكون لكبار الأدباء والشعراء نصوص لا ينبغي أن تقدم في هذه البرامج. إما لصعوبتها اللغوية وإما لطابعها المحلي، وإما خصوصية التجربة فيها. أو تناولها لقيم غير مرغوبة. وإما اشتمالها على أفكار ومفهومات لا نود تقديمها للدارسين.

إن من الملاحظ في برامج تدريس الأدب العربي لغير الناطقين باللغة العربية اشتمالها على معظم النصوص الأدبية المقررة على التلاميذ العرب. وما دفعنا إلى ذلك إلا أننا توارثناها جيلا عن جيل، وارتبطت أسماء أصحابها بتاريخنا التعليمي وبحياتنا الثقافية.

7 - **حدود التصرف في النص** : قد يضطر المعلم أو مؤلف الكتاب إلى التصرف في

بعض النصوص الأدبية. وذلك بتلخيصها أو تبسيطها أو إعادة صياغة أجزاء منها حتى تتناسب مع المستوى اللغوي للدارسين، فيأتي النص الأدبي بعد ذلك مخالفا في كثير أو قليل للصورة الأصلية التي أبدعها الأديب. والحقيقة التي ينبغي الإشارة إليها هنا، هي أن ثمة فروقا بين تبسيط النص العلمي، وتبسيط النص الأدبي. ولقد يكون قصارى الأمر عند تبسيط النص العلمي اختصاره أو إبدال مصطلحات بأخرى، ومع ذلك فإن المضمون يصل إلى القارىء ويتحقق أيضا للكاتب هدفه. في الوقت الذي قد يؤدي فيه التصرف في النص الأدبي إلى تحريف المعنى أو تشويه اللفظ أو فقدان بلاغة التعبير.. وفي هذا الصدد نوصي بأمرين : أولهما الحرص الشديد عند التصدي لهذه المهمة الشاقة.. مهمة تبسيط النص الأدبي فلا يفسد التبسيط طبيعته ولا يغير من خصائصه الجوهرية. وثانيهما تقديم النص الأدبي الأصلي للمعلم، إما في مرشد المعلم الملازم لكتاب تدريس الأدب. أو في مذكرة خاصة له. أو تحديد المرجع الذي أخِذ منه هذا النص. حتى يقف على ما حدث فيه من تصرف. فلقد يكون من بين المعلمين من هو أقدر على تقديم النص الأدبي كاملا في ضوء وعيه بمستوى الدارسين وتقديره لإمكاناتهم اللغوية.

8 – **التعريف بالأجناس الأدبية** : ينبغي عند تدريس الأدب العربي الحديث والمعاصر خاصة للمستويات المتقدمة في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، تعريف الدارس بالأجناس الأدبية المختلفة، من قصيدة، إلى مقال، إلى قصة قصيرة، إلى مسرحية... إلى غير ذلك من أجناس. كذلك تقديم بعض النماذج من الشعر الحديث «الشعر الحر». حتى يقف على بعض الاتجاهات المعاصرة في قرض الشعر العربي.. وأخيرا ينبغي تمثيل البلاد العربية المختلفة حتى يُلِمَّ الدارس بأهم الاتجاهات الأدبية في هذه البلاد.

9 – **تفسير النص الأدبي** : ينبغي أن نميز بين نوعين من تفسير النص الأدبي : الأول ونطلق عليه التفسير المعجمي. والثاني : ونطلق عليه التفسير الذاتي. فأما الأول فيتناول من بين ما تناوله، توضيح معاني الكلمات، وبيان دلالاتها في السياقات المختلفة، ما كان منها حقيقة وما كان مجازا، ودورها في توصيل أفكار معينة ومثل هذا التفسير تُستشار فيه القواميس والمعاجم وكتب اللغة والنحو والصرف. أما التفسير الثاني فتستشار فيه خبرات القارىء، وتجاربه وقيمه واتجاهاته. وكلا التفسيرين لازم لتذوق العمل الأدبي، فضلا عن أنواع التفسير الأخرى للأدب..

وما نود الإشارة إليه هنا، هو حث المعلم على أن يساعد الدارسين على الحديث عما يثيره العمل الأدبي في نفوسهم من ذكريات، وما لديهم بشأنه من خبرات، فإن ذلك يثري المناقشة ويبرز للدارسين إنسانية التجربة الأدبية وعمقَها، وكيف أن من الأدب ما يعبر عن تجربة إنسانية عامة يشترك فيها البشر مع اختلاف أجناسهم، وتباين ثقافتهم، وذلك يزداد الناس تقديرا للأدب واستعدادا لمشاركة الإنسان العربي تجاربه ومشكلاته.

إن إفساح المجال للدارسين للتحدث عن خبراتهم الخاصة التي يشتركون فيها مع غيرهم من ذوي الثقافات الأخرى، يعوِّض بلا شك إحساسهم بالعجز اللغوي، ويُشعرهم بأن ثمة شيئا يتفقون فيه مع غيرهم وإن فرقت بينهم اللغات.. **إن علاج المشكلات الناجمة عن التفاوت الثقافي أصعب بكثير من علاج المشكلات الناجمة عن الضعف اللغوي.**

10 - **إبراز أثر الثقافة الإسلامية في الأدب** : من أهم ما ينبغي أن يحكمنا عند اختيار موضوعات تعبر عن الثقافة العربية الإسلامية. ما يلي : **أولا** : إبراز أثر الثقافة الإسلامية في بعض الكتابات الأدبية على مر العصور، سواء من حيث المفردات، أو من حيث المفهومات، أو من حيث القضايا والاهتمامات. **ثانيا** : إبراز دور العلماء والمفكرين المسلمين في صنع الحضارة العربية والعالمية سواء أكان هؤلاء العلماء المفكرون عربا أم غير عرب.. **ثالثا** : التعبير عن القيم العربية الأصيلة التي تصور بصدق شخصية الإنسان العربي بالشكل الذي يساعد على تغيير الصورة النمطية غير الصحيحة التي تشيع في بعض أجهزة الإعلام الغربي والتي تستهدف تشويه صورة الإنسان العربي والسخرية من عاداته وقيمه. **رابعا** : إبراز مظاهر التطور التي يشهدها المجتمع العربي المعاصر. والدور الذي يلعبه هذا المجتمع في توجيه الأحداث في المجتمع الدولي كله.

الفصل الثالث والعشرون

تدريس الثقافة العربية الإسلامية

أهداف تعليم الثقافة العربية الإسلامية :

السؤال الآن : ماذا ينبغي أن تكون أهدافنا عند تعليم الثقافة العربية الإسلامية للدارسين في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى؟

نعلم أن لكل مجتمع خصائصه. ومن ثم سوف تختلف الأهداف العامة من بلد إلى بلد. إلا أنه يمكن تحديد مجموعة من الأهداف التي ينبغي أن تلتقي عندها برامج تعليم العربية كلغة ثانية خاصة في المجتمعات الإسلامية.

ولقد أقر المؤتمر السابع لمكتب التربية العربي لدول الخليج باجتماعه في مارس سنة 1983 م الأهداف التالية : وهي في رأينا تصلح لأن تتبناها برامج تعليم العربية كلغة ثانية.

هذه الأهداف العامة مشتقة من الإسلام وتوجز فيما يلي :

1 – بناء العقيدة الإسلامية لدى «الطلاب» على أساس من الدراسة والفهم والإقناع.

2 – قدرة الفرد على فهم الإسلام فهما صحيحا متكاملا.

3 – نمو الولاء للإسلام والاعتزاز به والعمل على تحقيق قيمه ومبادئه.

4 – تحقيق النمو الشامل للفرد خلقيا وجسميا وعقليا واجتماعيا.

5 – تحقيق التوازن السليم بين جوانب نمو الفرد التي يؤثر كل منها في غيره ويتأثر به.

6 – الاهتمام بالعلم، فقد حض الإسلام على طلبه وجعله فريضة.

7 – ربط العلم بالعمل والنظرية بالتطبيق.

8 – نمو القدرة على التفكير السليم والنظر الصحيح وإصدار الأحكام السليمة.

9 – قدرة الفرد على اكتساب الاتجاهات والقيم الإسلامية الرفيعة. واتخاذها أساسا لأداء الأعمال وتوجيه السلوك وإقامة العلاقات.

10 – نمو الميول السليمة والاتجاهات الصالحة لدى الفرد. وتحرره من عبودية الأهواء والشهوات.

11 – التحرر من الخرافات والأوهام والعقائد الفاسدة والتقليد الأعمى.

12 – الشعور بالانتماء الأسري. ونمو العلاقات الأسرية المتينة التي تؤدي إلى حسن الرعاية الأبوية للأبناء. وإلى بر الأبناء بالأمهات والآباء، مع الوعي الكامل بالحقوق والواجبات الأسرية.

13 – صلاحية الفرد ليكون عضوا نافعا في مجتمعه. يحس بمشكلاته. ويشارك في تحقيق أهدافه وآماله وخطط تنميته.

14 – قيام العلاقات الاجتماعية على أسس متينة من التراحم والمودة والإيثار والتضحية والعفو عند المقدرة وغيرها من القيم التي دعا إليها الإسلام وأكّدها.

15 – انتشار أساليب التعاون والتضامن والتكامل والشورى والعمل الجماعي التي هي جميعا من أسس تقدم المجتمع.

16 – الأخذ بأساليب القوة لحماية الحقوق مع الدعوة إلى الإسلام.

17 – تحقيق العدالة الاجتماعية والمساواة وتكافؤ الفرص بين الجميع.

18 – نمو المجتمع في جميع النواحي الأخلاقية والثقافية والقومية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

هذه الأهداف ينبغي أن تكون محاور لموضوعات القراءة. وأشكال الحوار في كتب تعليم العربية كلغة ثانية.

أساليب تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الثقافة :

تنوع الاتجاهات نحو العربية وثقافتها : تتباين اتجاهات الأفراد في الشعوب الأخرى نحو اللغة العربية وثقافتها. فمنهم من يقدّرها ومنهم من يقلّل من شأنها. ويرجع هذا التفاوت في رأينا

إلى تفاوت خبرة كل منهم بهذه اللغة وثقافتها، واختلاف الظروف التي تكونت فيها هذه الاتجاهات. إن منهم من مرَّ بخبرة طيبة عند تعلمه العربية، أو عند زيارته إحدى البلاد العربية. ومنهم من تدفعه غَيْرته الدينية المخلصة إلى حب العرب والعربية. وفي مقابل هذا قد نجد من مرَّ بخبرة غير طيبة مع بعض العرب. أو واجه صعوبة في تعلم العربية أو غَرست فيه إحدى السلطات كره العرب. أو استطاعت أجهزة الإعلام الأجنبي المغرضة التأثير عليه.. وترتب على هذا كله أو بعضه أن صار ذا اتجاه سلبي نحونا.

والآن.. ما الذي يستطيع المعلم القيام به في برنامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى لتنمية الاتجاه الإيجابي عند الدارسين نحو العربية وثقافتها؟

تنقية أو تصفية الفروض : قبل الحديث عن طريق تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو اللغة العربية وثقافتها، نود أن نعرض بإيجاز لتجربة قام بها قسم اللغات والثقافات الثانية بجامعة منيسوتا بأمريكا. سُمِّيت هذه التجربة «بتنقية الفروض أو تصفيتها أو تهذيبها **hypotheses refinement**» وكانت ضمن مقرر دراسي واسع حول تعليم الثقافات الأجنبية. تستند هذه التجربة إلى منطلق مؤداه أن الاتجاهات السلبية نحو ثقافة ما كثيرا ما تتكون نتيجة فروض معينة كونها الفرد في عقله، وما تكونت هذه الفروض إلا لأسباب غير موضوعية في معظم الأحيان. كأن تكون عجزا عن الوقوف على حقائق الأشياء، أو محاولة مقصودة لتكوين نمط فكري ثابت أو قوالب نمطية تضمن تشوه انطباع الفرد حول ثقافة ما. وما أكثر الأنماط الثابتة السيئة التي تسيطر على أذهان الغربيين نحو العربية وثقافتها...

وتمضي هذه التجربة لتقرر أنه إذا أمكن تعرف هذه الفروض الكائنة في عقول أصحابها، أمكن تنقيتها وذلك في ضوء خطة عملية ذات خطوات واضحة نجملها فيما يلي :

- يطبق على الدارسين الجدد مقياس للاتجاهات نحو الثقافة الجديدة. ويشتمل هذا المقياس على عدد من القضايا التي يُرجَى تعرف الاتجاه نحوها. مثل : العلاقات الاجتماعية، السياسة الخارجية، حرية المرأة، تنشئة الأطفال، معاملة الشباب، نظام التعليم، أنواع الطعام والشراب، الضرائب..... إلخ.
- يتم تحليل إجابات الدارسين وتصنف هذه الاتجاهات إلى أنواع ثلاثة هي : اتجاهات صحيحة تماما (إيجابية كانت أم سلبية). اتجاهات يشوبها خطأ. اتجاهات خاطئة تماما.. وتتولى تحديد صحة الاتجاه من خطئه لجنة من أساتذة الجامعة تضم أحد علماء الاجتماع وبعض المتخصصين في هذه الثقافة.
- وضع قائمة بالاتجاهات (أو الفروض) المطلوب تصحيحها.

- وضع برنامج لتصحيح الاتجاهات الخاطئة. أو شبه الخاطئة. ويستغرق تطبيقه فصلا دراسيا كاملا ويشتمل على مجموعة من الخطوات التي تجمل الحديث عنها بعد ذلك.
- تطبيق مقياس الاتجاهات السابقة كاختبار بعدي. لتعرف ما تغيَّر من اتجاهات ومدى هذا التغير..

والآن... وفي ضوء خطوات برنامج تنقية الفروض هذه يمكن لنا أن نقدم بعض الأساليب التي من شأنها تصحيح اتجاهات الدارسين نحو الثقافة العربية وتنمية الاتجاهات الإيجابية عندهم.

خطوات عملية تنقية الفروض : تلخص لنا هيلين جورستاد Helen, H. Jorstad خطوات تنقية الفروض حول الثقافات الأخرى كالتالي :

1 - يستقبل الطلاب (أو يتلقون حديثا) عن نمط ثقافي معين من خلال بعض المواد التعليمية أو شرح المدرس أو مصادر أخرى.

2 - يعبر الطلاب عن الثقافة في عبارة تقريرية في ضوء إدراكهم لها.

3 - يجمع الطلاب بيانات خاصة بالعبارات التقريرية التي صاغوها عن هذه الثقافة. وذلك من خلال عدة مصادر مثل الصحف والأفلام والشرائح والكتب ووسائل الإعلام الأخرى، والنماذج الثقافية الحقيقية، بل والناطقين باللغة أيضا.

4 - يتفحص الطلاب ما بين أيديهم من مصادر ويقارنون بعضها ببعض. ويستوثقون من البيانات التي تبرز حدودها مثل : تاريخ النشر، الجمهور الذي تخاطبه ثم هدفها.

5 - يُعدِّل الطلاب من العبارات التقريرية التي صاغوها عن الثقافة ويواصلون البحث عن معلومات إضافية، ثم يصححون (أو يجرون عملية تنقية) هذه العبارات.

6 - يتفحص الطلاب أحد الملامح الثقافية (المتصلة بالنمط الثقافي الذي يدرسه الطلاب) من واقع ثقافاتهم متبعين نفس الإجراءات.

7 - يقارن الطلاب عباراتهم المعدَّلة (أو المنتقاة) عن الثقافة الجديدة بما لديهم في ثقافتهم مبرِزين أوجه التشابه والاختلاف بينهما.

توجيهات عامة لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الثقافة :

1 - **القدوة** : تعتبر القدوة الأسلوب الأقوى فعالية في تنمية اتجاهات الأفراد. وفي برامج

تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى يلعب المعلم دورا كبيرا في تنمية اتجاهات الدارسين نحو العربية وثقافتها. إنه القَيِّم على نقل التراث الثقافي، والمسؤول الأول عن القيم والمفاهيم التي تبث في نفوس الطلاب. وكذلك الفروض التي تتكون في عقولهم نحو العربية والثقافة. وينبغي على المعلم إن لم يكن عربيا، أن يحترم هذه اللغة وثقافتها. فلا ينبغي أن تصدر منه عبارات توحي بصعوبات هذه اللغة. أو يقلِّل من قدر الإنسان العربي. والقدوة نموذج سلوكي يتحد فيه الفكر والعمل. وليس من العسير على الطلاب أن يدركوا ما في سلوك المعلم من تناقض مع أقواله إن حاول خداعهم.

2 – **معرفة الحقائق** : إن كثيرا من الاتجاهات السلبية نحو العربية وثقافتها تتكون نتيجة معلومات مبتورة وحقائق مشوهة.

والطريق الوحيد لتصحيح الاتجاهات في مثل هذه الحالة هو تزويد الأفراد بالحقائق الصحيحة، والبيانات الدقيقة المستمدة من مصادر موثوق بها. والعبرة هنا بمصدر الحقائق. فكلما كان مصدره أصليا لا فرعيا، حديثا، وليس موغلا في القدم، معتمد على مجهود الطلاب أنفسهم، وليست مقدمة لهم بيسر، كان تأثيرها أقوى. ولا أحسب أن هناك مشكلة في الوصول إلى الحقائق إذا كان الطالب يدرس العربية في بلدها، أي في المجتمع الذي تشيع فيه الثقافة العربية. فالمشكلة في رأيي هي بالنسبة للمعلم الذي يدرس العربية في بيئة غير بيئتها. وهنا لا بد من التفكير في مجموعة من البدائل التي من شأنها تزويد الطالب بالحقائق الموضوعية حول الثقافة العربية. من هذه البدائل :

- الإطلاع على الصحف والمجلات والكتب والشرائح والأفلام العربية.
- زيارة بعض المراكز الثقافية العربية في الخارج أو المراكز الإسلامية التي تتيسر فيها إمكانية التعرف على أنماط الثقافة العربية.
- دعوة عدد من الطلاب العرب الذين يدرسون بالخارج، أو بعض الأسر العربية التي تقيم بالخارج وتهيئة فرصة زيارتهم والاتصال بهم.
- الإطلاع على المصادر الأساسية في المكتبات، مثل دوائر المعارف، وكتب التراث العربي، وكتب الإحصاءات وأحدث طبعات التقويم.

- كتابة خطابات للجهات المسؤولة في البلاد العربية، والتي من شأنها أن تزود الطالب بالمعلومات الحقيقية مثل أجهزة الإعلام.

3 - **المناقشة الجماعية** : تتكون بعض الاتجاهات السلبية نتيجة انغلاق الفرد على نفسه، وإصراره على ما يرى.. إنه في هذه الحالة مثل الغرفة المغلقة التي يفسُد هواؤها إذا حرم فرصة التجدد.. والمناقشة مع الآخرين من شأنها أن تصحح كثيرا من اتجاهات الفرد. فقد يكون بعضهم أكثر نضجا، وأعمق فكرا، وأحدث علما، وأشمل نظرة، وأصح نفسا. والمعلم يستطيع تنظيم عملية المناقشة الجماعية. فلا يتركها مجرد «دردشة» أو حوار دون نظام. وإنما يضع لها خطة ومنهجا. ويقودها بنفسه على أن يشيع بين أفرادها جوا من الحرية في النقاش وعلى أن يقل عدد الأفراد ما أمكن حتى يتبادلون الآراء ويعمقون الأفكار.

4 - **التفكير العلمي** : عندما يواجه المعلم بعض الاتجاهات السلبية نحو الثقافة العربية فلا ينبغي التعجل في التصرف نحوها، سواء بالغضب أو إلقاء اللوم على الطلاب. أو مهاجمة ثقافتهم أو إلقاء درس في الوعظ والإرشاد، أو إلقاء قصائد مدح للثقافة العربية. فكل هذه أساليب قد تسيء من حيث لا يقصد المعلم الإساءة. إن عليه أن يناقش الأمر بوضوح. ويقلّب وجهات النظر، ويشرح القضية بأسلوب علمي. ويحلّل الموقف الذي شوهت فيه الحقائق مقارنا إياه بمواقف أخرى، ومستشهدا بأحداث أخرى، أو مشيرا إلى مصادر معينة.. المهم في الأمر أن يحيل المعلم ما يصادفه من اتجاهات سلبية إلى موقف تربوي، مستخدما طريقة تفكير منظمة ذات منهج واضح.

5 - **احترام الثقافات الأخرى** : ينبغي الحذر عند إصدار أحكام تقويمية حول بعض أنماط السلوك في الثقافات العربية أو الثقافات الأخرى.. إن إصدار أحكام ترفع من شأن ثقافة على أخرى يجرح إحساس الدارسين من هذه الثقافات، ويستأصل من نفوسهم الشعور بالانتماء، والدوافع للتعلم. ولقد قص أحد مدرسي الأدب بمعهد من معاهد العربية لغير الناطقين بها أن الدارسين الأتراك تألموا لما قرأوا في مذكرة تدريس الأدب العربي المقرَّرة عليهم أن الحكام الأتراك كانوا سببا لتخلُّف الأدب العربي في مصر. ولست هنا بصدد الدفاع عن هذه القضية أو دحضها. وإنما ذكرتها فقط للدلالة على ما ينتاب الفرد من حساسية عند الحديث عن ثقافة بني جادته.

إن المعلم، إن تطلب الأمر إصدار أحكام حول بعض أنماط السلوك في ثقافة معينة، أن يحذر من ثلاثة أمور : **أولها** : ازدراء هذه الأنماط السلوكية. فلكل سلوك في أي مجتمع مبرر. ووراءه دافع. **وثانيها** : تطبيق معايير الثقافات الأخرى. فلكل ثقافة معاييرها. **وثالثها** : انتزاع هذه الأنشطة من بيئتها والنظر إليها مجردة دون ربطها بالظروف المحيطة بها وخصائص المجتمع الذي صدرت فيه.

والمحظور الذي ننبه إليه هنا هو ألا تسيطر النظرة العلمية التحليلية الدقيقة عند دراسة العلاقة بين نص أدبي، وثقافة المجتمع العربي، محاولين استقاء معلومات عن المجتمع الذي أبدع فيه هذا النص الأدبي. فنكون بهذه الصورة علماءَ اجتماع أو مؤرخين، أكثر من قراءَ أدب ومتذوقين. إن العمل الأدبي في هذه الحالة يصبح مجرد أداة أو وسيلة، وليس شيئا ذا قيمة في ذاته.. إن من اللازم أن نفرق بين أمرين : بين أن تكون المعلومات الثقافية عامة مساعدا لتذوق الأدب، وبين أن تكون هذه المعلومات محور الاهتمام ومدار العمل.

الباب الخامس

التدريبات والاختبارات اللغوية

الفصل الرابع والعشرون

مفهوم التدريبات اللغوية وأنواعها

معنى التدريب :

ينتمي تعليم اللغات الثانية إلى الميدان النفس حركي psychomotor الذي تلعب الممارسة فيه الدور الأكبر في تنمية مهاراته. والتدريبات اللغوية تستهدف تمكين الطالب من أن يسيطر على الأنماط اللغوية التي تعلَّمها في الفصل. وكلمة drill بالإنجليزية توحي بهذا المعنى. إذ إن من معانيها يثقُب أو يحفر. فالتدريب إذن وسيلة لحفر المهارة التي تعلَّمها الفرد، وتثبيتها عنده. وتدعيم ما تعلمه بشأنها.

الفرق بين التدريب والتقويم :

يخلط بعض المعلمين بين التدريب والتقويم لتشابه إجراءات كل منهما ومعالجته ما تعلمه الطالب من مهارات. والواقع أن بينهما فروقا ينبغي أن نوضحها هنا. من أهم هذه الفروق ما يلي :

- تهدف التدريبات إلى تثبيت ما اكتسبه الطالب من مهارات. بينما تهدف الاختبارات وأساليب التقويم إلى تقدير مستوى ما تعلمه الطالب بعد أن تدرب عليه.
- ليس من المطلوب في التدريب إصدار حكم، بينما يعتبر الحكم شرطا من شروط الاختبار. بعبارة أخرى فإن التدريب عملية تعليمية أساسا بينما نجد أن الاختبار عملية حكمية.
- يقتصر الأمر في التدريب على الممارسة الجيدة من الطالب للمهارة اللغوية. بينما يمتد الاختبار إلى إعطاء درجة.
- يقدم المعلم في أثناء التدريب النموذج الذي يُحتذَى. في الوقت الذي لا يُعتبر النموذج فيه شرطا في اختبار.

- يعقب التدريب عادة ما قدم من محتوى لغوي في الحصة بينما يعطى الاختبار عادة ما تم تقديمه في حصص سابقة.

- في ضوء التفرقة السابقة نلحظ أن التدريب يتركز حول مهارة لغوية واحدة ويعمل على تثبيتها قبل اختبار الدارسين فيها. بينما يتعدى الاختبار نطاق المهارة الواحدة. ويشمل عددا من المهارات.

أنواع التدريبات :

أما من حيث أنواع التدريبات. فمن الممكن تقسيمها إلى نوعين رئيسيين يتدرج تحت كل منهما أنواع ثانوية. هذان النوعان هما :

- **التدريبات النمطية** : أو كما تسمى في بعض كتب تعليم اللغات الثانية «الممارسة النمطية». وهي عبارة عن مجموعة من التمرينات التي تثبت على شكل واحد. ويتطلب طريقة واحدة في الاستجابة لها. وهدف هذه التدريبات تثبيت الأنماط التي تعلَّمها الطالب. وتشيع في مجال النحو وتعليم التراكيب.

- **التدريبات الاتصالية** : وهي التي تدور في موقف اتصالي عن طريق الحوار مع الآخرين، ولا تتبع شكلا واحدا، كما لا تنبىء باستجابة واحدة من الطلاب.

الفرق بين التدريب النمطي والاتصالي :(22)

وفيما يلي أهم ما بين هذين النوعين من فروق :

1- التدريب النمطي شكلي لا يهمه محتوى الجملة، قدر ما يهمه النمط اللغوي الذي يحكمها، والذي ينبغي تدريب الطالب عليه. بينما نجد التدريب الاتصالي مقيَّدا بموقف اجتماعي معين. ومن ثم يأخذ التدريب الاتصالي عدة أشكال.

2 - التدريب النمطي مقيد الاستجابة. أي أننا نتوقع من الدارس ما سيقوله ما دام فاهما للتدريب، مكتسبا للمهارة اللغوية المقيسة. بينما لا نتوقع نوع الاستجابة في التدريب الاتصالي.

3 - التدريب النمطي لا يرتبط بموقف اجتماعي معين. إنه مجرد تدريب على بناء جملة

(22) التدريب النمطي pattern drill، والتدريب الاتصالي Communicative drill

معينة أو ظاهرة لغوية خاصة، أو غيرها. بينما نجد التدريب الاتصالي تدريبا فعليا على موقف حتى يتم فيه الاتصال بين فردين. ومن ثم يحتل الاهتمام بالمعنى مكانة كبيرة عند المعلم.

4 – يرتبط بالنقطة السابقة أن الطالب مقيد بالعبارات والجمل التي يختارها المعلم في التدريب النمطي بينما هو حر في اختيار عباراته في التدريب الاتصالي. إذ إن لكل موقف لغته..

5 – وعلى عكس النقطة السابقة نجد الطالب حرا في استخدام التدريبات النمطية، مادامت مسجَّلة على شرائط. له أن يسمعها وقتما شاء وأينما شاء. بينما هو مقيَّد بوجود المعلم عند ممارسته للتدريب الاتصالي.

6 – والتدريب النمطي ذو لغة مصطنعة في أغلب الأحيان. إنه محاولة لتصغير موقف الاتصال الطبيعي وتقديمه للطالب، على افتراض قدرته على تطبيقه بعد ذلك في الحياة. وهذا بالطبع أمر خطأ.

المهم هنا هو اختلاف لغة التدريبات النمطية عن لغة التدريبات الاتصالية. ففي الوقت الذي يسيطر فيه على الأولى الجمود والشكلية تشيع في الثانية الواقعية والحياة.

7 – أما من حيث الموقف الاجتماعي لكل من النوعين، فالتدريب النمطي يمكن أن يتم بشكل جماعي عام يكرر فيه الدارسون ما سمعوا. بينما يتطلب إجراء التدريب الاتصالي إنفراد الطالب بالحديث مع طالب آخر ولا تصلح هنا جماعية الأداء إلا عند الرغبة في تكرار ما قيل.

8 – وأخيرا فإن المنطلق الذي يستند إليه التدريب النمطي يختلف عن ذلك الذي يستند إليه التدريب الاتصالي. وإن التدريب النمطي يستند إلى مبادىء النظرية السلوكية في علم النفس. والتي ترى أن تعلم اللغة إنما هو تكوين عادات. هي علاقة بين مثير واستجابة. وتقوَى الاستجابة كلما قوي المثير وتكرر تعريض الطالب له. بينما يستند التدريب الاتصالي إلى تصور آخر للغة وتعليمها، فاللغة وسيلة اتصال وليس المقصود بتعليمها مجرد تدريب شكلي على عادات. وإنما تنمية قدرة الطالب على الاستخدام المبدع للغة في مواقف حية يستطيع فيها توظيف ما تعلَّمه في تكوين جمل جديدة وأنماط غير موحدة.

التدريب المعنوي :

ويضيف الدكتور / راجي رموني لهذين النوعين من التدريبات نوعا آخر يسميه «التدريب المعنوي» (راجي رموني 5، ص 180/159) ويسمي هذه الأنواع الثلاثة : تدريبات ميكانيكية وتدريبات معنوية وتدريبات اتصالية. ويقصد بالتدريبات الميكانيكية ذلك النوع من التدريبات الذي يهدف إلى مساعدة الدارسين على إتقان المهارات اللغوية، سواء أكانت أصواتا أم مفردات أم تراكيب. خاصة في المراحل الأولى من تعليم اللغة العربية. بينما يُقصد بالتدريبات المعنوية ذلك النوع من التدريبات الذي يهدف إلى تقديم المساعدة اللازمة لربط الكثير من الجزئيات والتفاصيل المتعلقة بتعلم الأصوات أو الكتابة أو القواعد وتثبيتها في ذاكرة الطالب. أما التدريبات الاتصالية أو الممارسات الاتصالية، كما يسميها، فتركز على استعمال اللغة للتعبير الشفوي والكتابي. إذ يتوقع الدارسون للغات الأجنبية استعمالها في حياتهم العملية والمهنية إلى جانب فهم الحضارات وثقافات الأمم التي يدرسون لغاتها.

وتحت كل نوع من أنواع التدريبات الرئيسية الثلاثة السابقة أنواع من التدريبات. ويجملها رموني في الجدول التالي :

جدول (2)

التمارين اللغوية الشائعة الاستعمال

	ميكانيكية	معنوية	اتصالية
الغرض	السيطرة الأوتوماتيكية على المهارات اللغوية (الأصوات والمفردات والتراكيب)	استعمال المهارات اللغة المكتوبة استعمالا محدودا على نطاق ضيق	استعمال اللغة استعمالا طبيعيا حرا وعلى نطاق واسع
النوع	1 - استماع 2 - تكرار 3 - تصريف 4 - تبديل 5 - تحويل 6 - نسخ	1 - ربط 2 - إكمال 3 - صواب أم خطأ 4 - ملائمة 5 - سؤال ــ جواب (نصوص) 6 - تكوين أسئلة 7 - تكوين جمل 8 - ترجمة 9 - محادثـــة تحت إشراف المعلم 10 - إشراف المعلم 11 - تلخيص 12 - إملاء	1 - محادثة حرة 2 - مناقشة عامة 3 - تدوين ملاحظات 4 - تقارير شفوية وكتابية 5 - إنشاء حر
الصفات المميزة	1 - استجابة مقيدة 2 - تعليم سلبي	1 - استجابة مقيدة مع اختيار حر 2 - تعليم إيجابي	1 - استجابة حرة 2 - تعليم وظيفي

الفصل الخامس والعشرون

تدريبات الاستماع

تعريفها :

يقصد بتدريبات الاستماع ذلك النوع من التدريبات اللغوية الذي يجعل محور اهتمامه تنمية مهارة الاستماع دون التعرض للنص مكتوبا. وفي مثل هذه التدريبات تعتبر الاستعانة بمهارات أخرى أمرا مساعدا وليس أساسيا. كأن تعرَض على الطالب صفحة عليها مجموعة من البدائل يختار منها ما يناسب السؤال الذي سمع.

ولهذه التدريبات أهمية كبيرة خاصة في برامج تعليم العربية في البلدان غير العربية. إذ لا يتعرض طلابها عادة إلى مواقف يتصلون فيها شفهيا مع الناطقين بالعربية.

أنواعها وتدريسها :

تعدد أنواع تدريبات الاستماع. وليست العبرة بأن يقف المعلم على هذه الأنواع فقط، وإنما يجب أن يُلِم بالطريقة التي يستخدم بها كل نوع منها. وفيما يلي مجموعة من التوجيهات التي تعرض بعض أنواع التدريبات مبينة كيفية استخدامها.

1 - **التكامل بين المهارات** : ينبغي ألا يَعزل المعلم تدريبات الاستماع عن غيرها من تدريبات خاصة بالمهارات اللغوية الأخرى. وكأن اللغة مقسَّمة إلى مهارات يجيدها الفرد واحدة بعد أخرى..

إن من اللازم أن تتكامل تدريبات الاستماع مع بقية أوجه النشاط اللغوي في الفصل، فلا ينطق الطالب إلا ما استمع إليه. ولا يقرأ إلا ما نطق. ولا يكتب إلا ما قرأ.. المهم أن يكون محتوى مادة الاستماع منسجما مع المحتوى اللغوي في مهارات أخرى.

2 – **الاستماع والقراءة** : ترتبط بالنقطة السابقة ضرورة الوعي بدور القراءة في تعليم مهارات الاستماع. إن كثيرا من التدريبات الاستماعية تأخذ مكانها من خلال نص مقروء. كأن يقرأ الطالب في صفحة أمامه إجابات ثلاث عن سؤال سمعه. وعليه أن يختار من بينها ما يناسب هذا السؤال. وغير ذلك من تدريبات.

3 – **الإملاء والاستماع** : يمكن للإملاء أن تلعب دورا في تنمية الاستماع للغة.. فالطالب يستمع إلى مجموعة من المفردات والتراكيب التي يربطها خيط معين. والتي ينتظمها سياق يجعل لكل وحدة فيها معنى. وهو في أثناء استماعه يحاول تذكر أشكال الحروف التي تنطق ثم يترجمها إلى رمز مكتوب.

4 – **تدريبات الاستبدال** : من التدريبات التي تثبت مهارة الاستماع مصحوبة بفهم ما يقال، تدريبات الاستبدال substitution drill والتي يسمع الطالب فيها جملة، ثم كلمة بديلة ليدخلها في مكانها فيغير بذلك معنى الجملة.

والهدف هنا أن يدرك الطالب أن اختلاف التراكيب يؤدي إلى اختلاف المعنى كما يتدرب على تركيب الجملة. وليس فقط على استقبالها جاهزة من غيره.

5 – **الوحدات المنفصلة والتكاملية** : هناك فرق بين نوعين من الأسئلة : نوع يمكن أن نسميه الوحدات المنفصلة discrete - point. ونوع آخر يمكن أن نسميه بالتكاملية integrative. ومن أشكال الوحدات المنفصلة الاختيار من بين عدد من الإجابات المكتوبة أمامه إجابة تناسبه. ومن أشكال الوحدات التكاملية هذا النوع من الأسئلة يستعان به في التدريبات التي تنمي أو تقيس عددا من المهارات في وقت واحد. مثل اختبار التتمة Cloze test يخمن الكلمة المحذوفة ويكتبها أمامه. وقد عالجنا هذا النوع من الاختبارات بالتفصيل في الفصل الثامن من هذا الباب.

6 – **الاستماع والذاكرة** : يقرر علماء النفس أن هناك نوعين من الذاكرة. ذاكرة قصيرة المدى S T M وأخرى طويلة المدى L T M. وتقرر بعض التجارب أن الفرد الكبير العادي، أي : ذو القدرة المتوسطة، يستطيع استرجاع نسبة ضئيلة مما يسمعه من المذياع (حوالي 20 % مما يسمعونه إذا لم نخبرهم بامتحانهم فيها، وحوالي 28 % مما يسمعونه لو كانوا سيمتحنون فيه).

كما تشير دراسات أخرى إلى أن طلاب الجامعة يفهمون فقط نصف المعلومات المقدَّمة في المحاضرات.

ما معنى هذا بالنسبة لتدريبات الاستماع؟ ينبغي أن تؤخذَ نتائج هذه الأبحاث في الاعتبار عند تقديم تدريبات للطلاب. فلا يزيد القدر الذي يعطَى لهم عن الحد الذي يمكِّنهم استيعابه. كما لا تزيد توقعات المعلمين عن هذا الحد، فلا يحدث كما قلنا من قبل إحباط للطالب أو ضجر للمعلم.

أما بالنسبة للذاكرة طويلة المدى فمن الممكن تنميتها خاصة طلاب المستوى المتوسط. وذلك بإلقاء أسئلة حول نص يقوم المعلم بقراءته بعد ذلك. وعلى الطلاب الإجابة عن هذه الأسئلة من النص الذي سمعوه. أو أن يحدث العكس. كأن يقرأ المعلم النص أولا، والطلاب يسمعون. ثم بعد فترة قصيرة يلقى عليهم أسئلة يستخرجون إجاباتها من النص الذي قرىء.

ونعود ونكرر أن المعلم ينبغي ألا يتوقع من الدارسين القدرة على الاسترجاع الكامل لما سمعوه. أو الاستجابة التامة لما أُلقي عليهم. وهنا يعتبر المستوى الذي يقبله المعلم من إجابات الدارسين نسبيا يتوقف على عدة عوامل لا يحددها ويقدرها إلا المعلم نفسه.

7 – **الأطفال وتدريبات الاستماع** : بدأت اللغة العربية تدرس في المدارس الابتدائية في بعض البلدان الإسلامية. بل وتدرس أيضا في بعض المدارس بأمريكا. تلبية لحاجات المهاجرين العرب هناك. وينبغي عند إعداد تدريبات الاستماع للأطفال في مثل هذه المدارس أن نراعي ميولهم واهتماماتهم. وكما تدلنا دراسات أدب الأطفال تُعتبر القصة وحكاياتها من أكثر الأنشطة اللغوية المحببة إليهم.

8 – **المصطلحات** : ينبغي عند اختيار المادة اللغوية لتدريبات الاستماع التأكد من خلوها من المصطلحات والمفاهيم الشائعة في ميدان بعيد عن اهتمامات الدارسين. لذا ينبغي البعد عن الموضوعات العلمية. على الأقل بالنسبة لطلاب المستوى الابتدائي والتدرج في إسماعهم إياها كلما ارتفع مستواهم اللغوي.

موادها :

قلنا سابقا إن هناك فرقا بين نوعين من المواد اللغوية : نوع يُعِده المعلم. ونوع يُستخلص من مواقف الحياة الطبيعية. النوع الأول من المواد اللغوية وهو ما يسمى «بعربية الفصل». وهو في كثير من الأحيان أقل دقة وجودة من النوع الثاني الذي يمكن أن نسميه «بعربية الحياة». وفي تدريبات الاستماع ينبغي الاعتماد إلى حد كبير على النوع الثاني ما أمكن من صاحبه..

والمشكلة لا تظهر في برامج تعليم العربية في بيئتها. إذ يمكن بسهولة جدا الحصول على مواد لغوية حية. ويكفي أن يكلّف الطلاب بتدريبات يستقون إجاباتها من مواقف الحياة خارج الفصل (في الحافلة، في المطعم، في السوق.. إلخ).

أما في برامج تعليم العربية في بيئتها، فالحصول على المواد اللغوية الحية الموثوق بها مشكلة. وفيما يلي بعض المقترحات التي قد تسهم في حلها :

1 – انتهاز فرصة زيارة بعض الأساتذة العرب لهذه البلاد وتسجيل أحاديث مطولة معهم، أو تكليفهم بقراءة نصوص معينة أو إلقاء محاضرات وتسجيلها.

2 – تكوين علاقة مع بعض المهاجرين العرب في هذه البلاد. وتسجيل أحاديث معهم على أن تتنوع تسجيلاتهم. فلا تكون بالعامية وحدها، وإنما بالفصحى بالدرجة الأولى.

3 – طلب تسجيلات صوتية وأفلام وشرائح من المكاتب الثقافية بالسفارات العربية. ومن المؤسسات الدينية مثل رابطة العالم الإسلامي. ومكاتب الإعلام التابعة لجامعة الدول العربية. والمراكز الإسلامية وغيرها.

4 – تسجيل أحاديث من الإذاعات العربية التي تصل موجاتها إلى هذه البلاد.

5 – تسجيل البرامج العربية التي تذاع في أجهزة الإعلام في هذه الدول. ففي باكستان وماليزيا تذاع نشرة للأخبار بالعربية في حدود خمس دقائق كل يوم. كما تقدَّم برامج لتعليم العربية بواسطة الراديو والتليفزيون في هذه البلاد.

6 – تبادل التسجيلات بين الطلاب في المدارس المشابهة. كأن يسجل طلاب المرحلة الثانوية في مصر بعض الأحاديث التي ترسَل لطلاب المرحلة الثانوية بأمريكا. ويقوم الطلاب في أمريكا بنفس الدور وهذا ما يسمى بالفصول التوأم twinned classes. ولا بد، بطبيعة الحال، من أن يتأكد المعلم من محتوى هذه التسجيلات قبل عرضها على الطلاب.

الفصل السادس والعشرون

تدريبات النطق والكلام

مقدمة :

فيما يلي حديث عن ثلاثة من أكثر التدريبات شيوعا في مجال التدريب على النطق والكلام.

1 – الثنائيات الصغرى :

يقصد بالثنائيات الصغرى **minimal pairs** مجموعة من الكلمات التي تتفق في كافة حروفها، باستثناء حرف واحد، يترتب على تغييره تغيير معنى الكلمة. مثل : أمل / عمل. أو قلب / كلب. أو تين / طين. فكل كلمتين من هذه المجموعات الثلاث تتفقان في حرفين، وتختلفان في الحرف الثالث. هذا الحرف الذي هو موضع الخلاف هو ما يسمى بالوحدة الصوتية **phoneme**. وليس اختلاف الوحدة الصوتية وحده بالذي يكوِّن بين الكلمتين ثنائية صغرى. وإنما يمكن أن يكون اختلاف النبر أو التنغيم أيضا من أساليب تكوين الثنائيات الصغرى.

ويستطيع الطالب عن طريق هذه الثنائيات أن يدرك أن النظام الصوتي في العربية يختلف عن النظام الصوتي للغته الأم. كما يستطيع المعلم أن يعالج بهذه الثنائيات بعض أشكال التداخل اللغوي بين أصوات العربية وأصوات لغة الدارس.

أسس اختيار الثنائيات الصغرى :

ينبغي الإشارة إلى أن اختيار الكلمات التي تصلح أن تستخدم في تدريبات الثنائيات الصغرى ليس أمرا عشوائيا وإنما لا بد له من أصول كما يلي :

أ – **في مجال التمييز بين صوتين** : ينبغي أن تتوفر الأسس الآتية :

1 – أن يكون الفرق بين الكلمتين فرقا في الوحدة الصوتية. أي فيما يغيِّر المعنى، وليس مجرد اختلاف في نطق حرفين؛ ويميز الخبراء بين نوعين من الخطأ في نطق الأصوات العربية : الأول خطأ فونيمي والثاني خطأ فوناتيكي.

والنوع الأول من الخطأ (الفونيمي) لا يغتفر إذ يترتب عليه تغيير الرسالة التي يريد

المتكلم توصيلها. أما النوع الثاني من الخطأ (الفوناتيكي) فمن الممكن التجاوز عنه خاصة في المستوى المبتدىء. إذ لا يؤثر في مضمون الرسالة التي يود نقلها.

على المعلم إذن أن يختار لتدريبات الثنائيات الصغرى تلك الكُلمات التي يختلف فيها وحدة صوتية تؤثر في معناها.

2 – أن يأتي بكلمات تختلف فيها الوحدة الصوتية في مواقع مختلفة من الكلمة، في أولها، ووسطها وآخرها.

3 – لا تقتصر الثنائيات الصغرى على اختلاف الحرف في كلمتين، فقد تختلف طريقة نطق الحرف فيؤثر هذا على المعنى أيضا، فهناك فرق في المعنى بين : جَدٌّ وَجَدَّ. الأولى اسم بمعنى جد الفرد أي والد أبيه أو أمه. والثانية فعل بمعنى اجتهد. وهذا مما يصلح أن يختار لتدريبات الثنائيات الصغرى. المهم هنا أن يترتب على تغيير شكل الحرف تغير معناه.

4 – ينبغي عند اختيار كلمة للثنائيات الصغرى أن تشترك في كل الحروف باستثناء حرف واحد إن كان التدريب خاصا بالفرق بين الحروف، وأن يشترك في كل حركات الإعراب (فتحة / كسرة / سكون) إن كان التدريب خاصا بالفرق بين طريقة النطق.

ب – **في مجال النبر والتنغيم** : ينبغي أن يتوفر الأساس الآتي :

أن تقتصر التدريبات في مجال النبر والتنغيم على نطق الكلمات أو الجمل.

فالفرق بين الكلمتين الآتيتين في الإنجليزية :

prògress (N.) و progrès (V.) لا يتضح إلا بنطقهما أو كتابة رموز النبر عليهما.

والأمر نفسه يصدق عند التدريب على التنغيم. وإذا كان النبر يختص بالكلمة مفردَة، فالتنغيم يختص بالجملة. إذ يتغير معنى الجملة لو تغيرت طريقة نطقها. ولننظر في هذا السؤال : كيف حالك؟ إنه من الممكن أن يلقَى بطريقة تدل على التقدير والرغبة الحقيقية في السؤال عن صاحبك. ومن الممكن عكس ذلك أن يلقَى بطريقة فيها سخرية واستهزاء لو أن صاحبَك أتى شيئا مهينا والعبرة هنا بطريقة نطق السؤال.

2 – تدريبات التكرار الصوتي :

من أكثر التدريبات شيوعا لتنمية قدرة الدارسين على نطق الأصوات العربية التكرار. ويقصد به تقديم نموذج لنطق الأصوات المستهدفة. ثم تكليف الطلاب بمحاكاته عدة مرات كلما طلب المعلم ذلك. إلى أن يتأكد من قدرتهم على نطق هذه الأصوات.

طرق التكرار :

وللتكرار طرق مختلفة كما أن له أنواعا معينة. فمن حيث طرق التكرار هناك طريقتان : أولاهما أن ينطق المعلم النموذَج المطلوب عدة مرات، ثم يطلب من الدارسين جماعة أن يكرروه. وفي هذه الطريقة يقوم المعلم بقراءة حوار متكامل. ثم يتدرج في تقسيمه فينطق منه جملا عدة مرات. ثم يستخلص من الجمل كلماتٍ ومن الكلمات أصوات يكررها عدة مرات. ثم يعيد الكرة بعكس ما بدأ به.

وهناك طريقة أخرى لتكرار الجمل والكلمات والأصوات وهي تكرار الجمل من آخرها باستخدام التنغيم الطبيعي. ثم نطقها كاملة. وذلك على عكس الطريقة السابقة. فبدلا من تكرار الجمل من أولها يتم تكرارها هنا من آخرها.

وعلى سبيل المثال : نفترض أن المعلم يريد تدريب الدارسين على نطق الجملة الآتية : محمد طالب يدرس في جامعة أم القرى. سوف يأخذ التدريب، بتطبيق هذه الطريقة على الشكل الآتي :

1 – المعلم : أم القرى.

الدارسون : أم القرى.

2 – المعلم : جامعة أم القرى.

الدارسون : جامعة أم القرى.

3 – المعلم : في جامعة أم القرى.

الدارسون : في جامعة أم القرى.

4 – المعلم : يدرس في جامعة أم القرى.

الدارسون : يدرس في جامعة أم القرى.

5 – المعلم : طالب يدرس في جامعة أم القرى.

الدارسون : طالب يدرس في جامعة أم القرى.

6 – المعلم : محمد طالب يدرس في جامعة أم القرى.

الدارسون : محمد طالب يدرس في جامعة أم القرى.

وفي مثل هذه الحالة قد يقف المعلم عند بعض الكلمات، أو بعض الأصوات، فيكررها عدة مرات ويكرر الدارسون وراءه إلى أن يتثبت من إجادة النطق.

أنواع التكرار :

هذا من حيث طريقة التكرار ؛ أما من حيث أنواعه فهناك تكرار جماعي (كورالي) يقوم الدارسون فيه بتقليد المعلم. ولهذا التكرار ميزته وعيبه. فأما ميزته فهو يساعد الطالب الخجول من أن يكتسب ثقة في نفسه، ويردد مع الجماعة دون خوف من اكتشاف مستواه. كما أن هذا التدريب يخلق روحا جماعية، ويساعد الطالب على أن ينصت للصوت المراد نطقه ممن يحسنون ذلك. أما عيبه فهو مساعدته على اختفاء عيوب النطق عند بعض الدارسين. وهناك تكرار فئوي يقوم به نصف الفصل، أو مجموعة منه. وميزة هذا النوع تكمن في أن عدد الطلاب قليل مما يساعد المعلم على اكتشاف مستوى كل طالب ومتابعة الأداء. وله إلى حد ما نفس العيب السابق من حيث إخفاء بعض مشكلات نطق الأصوات عند ضعاف الدارسين. أما النوع الثالث فهو التكرار الفردي وفيه تتاح الفرصة لكل طالب لكي يحاكي ما قاله المعلم عدة مرات. ولهذا النوع أيضا مزية كما أن له عيبا. فأما مزيته فتتلخص في تمكين المعلم من أن يقف على مستوى كل طالب على حدة، ويتأكد من نطقه لكل صوت وهذه بلا شك إحدى الطرق في تعليم الأصوات. أما عيبه فيتلخص في إضافة وقت كبير عندما يكون عدد الطلاب كبيرا. وهكذا يتضح لنا أن لكل طريقة من طرق التكرار، ولكل نوع من أنواعه مزية وعيبا. والمعلم الذكي هو الذي يوائم بين هذه الطرق والأنواع فيأخذ منها ما يشاء، لما يشاء، وقتما يشاء.

3 – التدريبات العلاجية :

وهي التي تأخذ مكانها في المستويات التي يكون الطالب قد تدرب عليها خطأ. وهنا يقوم المعلم بمراجعة النظام الصوتي للعربية كما درسه الطلاب وكما ينبغي لهم أن يدرسوه. كما يجوز له في المستويات المتقدمة، أن يشرح للدارسين أسباب المشكلة ويوضح لهم موقع الصوت من النظام الصوتي للعربية.

الفصل السابع والعشرون

تدريبات التراكيب

مقدمة :

فيما يلي حديث عن أحد عشر تدريبا من أكثر التدريبات شيوعا في مجال التدريب على بناء التراكيب اللغوية.

1 - التكرار :

يستهدف هذا التدريب تثبيت مهارة معينة عن طريق أدائها، أكثر من مرة. وفي هذا التدريب يؤدي المعلم المهارة المطلوب تعلمها، ثم يشير إلى أحد الدارسين طالبا منهم تكرارها.

وقد يطلب المعلم من الدارس أن يكرر نفس الاستجابة مرة ثانية. وقد سبق أن عالجنا هذا النوع من التدريبات بتفصيل أكثر في الفصل السابق.

2 - الاستدلال :

وقد سبق التعرض له عند الحديث عن تدريبات الاستماع. إلا أننا نركز هنا على دور هذا النوع من التدريبات في تثبيت مهارات استخدام التراكيب.

يستهدف هذا التدريب كما قلنا تثبيت تركيب لغوي معين أو التأكد من فهمه. ويتخذ هذا التدريب عدة أشكال، منها البسيط، ومنها المعقد، ومن هذه الأشكال ما يلي :

أ - النموذج : أنا طالب من مصر.

1 - أنتَ.......... 2 ــ أنتِ.....................

ب - النموذج : رأيتُ الطالب / رأيته.

رأيتُ الطالبة / رأيتها.

1 – أخذتُ الكتاب/.....

ج – النموذج : هل معك نقود ؟ (نعم) / نعم، معي نقود.

هل عندك كتاب ؟ (لا) / لا، ليس عندي كتاب.

1 – هل أنت مصري ؟ (نعم) / ....

د – النموذج : أين الكتاب ؟ / الكتاب فوق الطاولة.

أين القلم؟ / القلم في الحقيبة.

(في هذا التدريب تستخدم الصور المعبرة عن أوضاع الأشياء. وأماكنها أو يستخدم الأداء الفعلي من المعلم للتعبير عن أوضاع الأماكن. ويقيس هذا التدريب مدى فهم الدارسين لظروف المكان وحروف الجر).

3 – سؤال وجواب :

يستهدف هذا التدريب تثبيت مهارة فهم الأسئلة، وتوجيهها والرد عليها.

وهنا يسأل المعلم كل طالب على حدة فيجيب الطالب.

النموذج : أنا بشير، من أنت ؟

الدارس : أنا جون..

4 – تحويل :

يستهدف هذا التدريب تثبيت مهارة تغيير تركيب الجملة وتحويله إلى تركيب آخر مقصود يقيس مدى فهم الدارس لقاعدة نحوية.

النموذج : أنا من مصر / أنا مصري.

1 – هو من لبنان / ....

5 – تكوين الأسئلة :

هذا التدريب مزيج من عدة تدريبات، فهو قريب إلى التدريبين السابقين. وفي هذا التدريب يقدم المعلم جملة، على الدارس صوغ سؤال منها.

النموذج: هذا مكتب / هل هذا مكتب؟

1 – هذه خريطة / ....

6 – التدريب الهرمي :

في هذا التدريب تأخذ استجابات الدارسين شكلا تراكميا يضيف كل منهم إلى الآخر كلمة أو جملة صغيرة.

المعلم : أنا طالب.

الدارس 1 : (يكرر) أنا طالب

المعلم : سوداني

الدارس 2 : أنا طالب سوداني

7 – التدريب التسلسلي :

في هذا التدريب يكرر كل دارس استجابة من سبقه أو يجيب على سؤال وجهه إليه.

الدارس 1 : (موجها حديثه إلى الدارس 2) : أنا بشير، من أنتَ ؟

الدارس 2 : (موجها حديثه إلى الدارس 1) : أنا جون (ثم يلتفت إلى الدارس 3 قائلا : أنا جون، من أنتَ ؟) وهكذا .....

8 – تكملة :

يستهدف هذا التدريب تثبيت مهارات فهم الكلمة والجملة، ثم تركيب الجملة بإكمال الناقص منها. ويأخذ هذا التدريب عدة أشكال منها ملء الفراغات بالاختيار من عدة بدائل مقدمة ومنها غير ذلك.

النموذج : يكتب الطالب .... (الدرس).

9 – تركيب جمل :

يستهدف هذا التدريب تثبيت مهارة تعرف الكلمات واستخدامها استخداما صحيحا، عن طريق تقديم كلمات قديمة يطلَب الدارس بأن يركِّب منها تراكيب جديدة لم تكن قد وردت عليه في النصوص أو التدريبات السابقة.

نموذج : عربي ـ سامي ـ طالب / سامي طالب عربي.

في ـ هو ـ الجامعة / ....

10 – تدريب المزاوجة :

هذا شكل من أشكال تدريبات التعرف، ويستهدف تثبيت مهارة الدارس في تعرُّف مفرداتٍ أو جمل أو تراكيب لغوية معينة، وينبغي أن يوضَّح الفرق بين اختيار المزاوجة وتدريب المزاوجة. حيث يستهدف الأول قياس مهارة الدارس في التعرف على مفردات أو تراكيب معينة، بينما يستهدف الثاني تدريب المزاوجة إلى جانب التعرف، تثبيت مهارة لغوية معينة.

11 – ترجمة :

تختلف تدريبات الترجمة عن قطع الترجمة التقليدية في كَوْن الأولى ذات هدف محدَّد يتعلق بمهارة لغوية واحدة. كأن يستهدف التدريب مثلا تثبيت فهم الدارس لبعض التراكيب اللغوية في اللغة العربية، وإدراك الفرق بين اللغتين في هذا الخصوص.

الفصل الثامن والعشرون

الواجبات المنزلية

مفهوم الواجب المنزلي :

يقصد بالواجب المنزلي homework ذلك القدر من التكليفات التي يسندها المعلم للطلاب قبل نهاية الحصة من أجل أدائه خارج الفصل. والملاحظ أن بعض المعلمين يُحسِن توجيه الواجب المنزلي بحيث يحقِّق ما يُرجى منه من هدف، بينما يُسيء بعضهم في ذلك فيتحول الواجب المنزلي بين أيديهم إلى عنصر إحباط وليس عامل تشجيع.

توجيهات في إعداد الواجب المنزلي :

من أجل ذلك نقدم مجموعة توجيهات قد تسهم في تحقيق أهدافنا من الواجب المنزلي في حصص تعليم العربية كلغة ثانية.

1 – ينبغي قبل إعطاء الواجب المنزلي التأكد من أن الطالب قد فهم الدرس ولم يَعُد لديه ما يسأل عنه. فلقد يكون من بين عناصر الواجب المنزلي ما لا يستطيع الطالب الإجابة عنه إذ لم يفهمه في أثناء الحصة.

2 – ينبغي أن يحدد المعلم للطلاب حدود الواجب المنزلي بدقة.

3 – ينبغي أن يكون المعلم واقعيا عند تكليف الطلاب بواجب منزلي. فلا بد أن يكون هذا التكليف في حدود طاقاتهم، وفي حدود الزمن المتاح لهم. فلا يكلِّفهم بما لا يستطيعون أداءه بسبب طاقاتهم المحدودة، أو ما لا يستطيعون إنجازه بسبب ضيق الوقت المتاح لهم.

4 – ينبغي أن يكون في الواجب المنزلي ما يساعد على التعلم الذاتي. لا أن يقتصر على

النقل من كتاب أو حل تمرينات آلية. ومن الممكن بلا شك تكليف الطلاب باستخدام القواميس والمعاجم. أو الرجوع إلى دوائر المعارف.

5 – وبمثل ما ندعو إلى تنمية القدرة على التعلم الذاتي من خلال الواجب المنزلي. ندعو إلى تنمية القدرة على التقويم الذاتي. حبذا لو استطاع المعلم تدريب الطلاب على تقويم أنفسهم بأنفسهم. كأن يدربهم على حساب سرعتهم في القراءة، وتحديد مدى التحسن في ذلك، أو يدربهم على تصحيح أخطائهم الصوتية باستخدام المسجل، أو غير ذلك من أساليب التقويم الذاتي التي تيسر للطالب فرصة التعرف بشكل منتظم على مدى ما حققه من تقدم. وما عجز عن تحقيقه من أهداف.

6 – ينبغي أن يتناسب الواجب المنزلي مع مستوى التقدم الذي قطعه الطلاب في المهارات اللغوية. فإذا كان ما قطعوه من شوط في القراءة أكبر مما قطعوه من شوط في الكتابة، وجب أن يكون الواجب المنزلي في القراءة أكثر مما في مهارة الكتابة على سبيل المثال.

7 – ينبغي مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب عند تكليفهم بواجب منزلي. فقد لا يكون من الحكمة تكليفهم جميعا بواجب واحد يعلو على مستوى البعض، ويقل عن مستوى البعض الآخر. ولقد تثار هنا مشكلة تعدد الواجبات المنزلية في المرة الواحدة. إلا أن حل هذه المشكلة بسيط ويكمن في محاولة المعلم التوفيق بين المستويات المختلفة. باختيار واجب تتقارب في إكماله مستويات الأداء. كما قد يُكلّف المتفوقين بواجب إضافي يتحدى قدراتهم تحديا معقولا، وقد يُكلّف الضعاف بواجب آخر يتناسب مع ضعفهم، وينمي عندهم القدرة على الأداء، لا أن يصيبهم بالإحباط.

المهم هنا ألا يتعسف المعلم في تكليف الطالب بالوصول في إجابته إلى مستوى لا يستطيعه.

8 – ينبغي أن يتحرر الواجب المنزلي من النمطية التي تبعث في الطلاب الإحساس بالملل وعدم الرغبة في إكماله. أيا كانت الطريقة التي يكملونه به. إن المعلم الناجح هو الذي يوفّر للواجب المنزلي قدرا من التنويع في المرة الواحدة. فقد يقبل الطلاب على أجزاء منه. وقد ينفرون من أجزاء أخرى.

وفي إطار التنوع أيضا ينبغي أن تتنوع الأسئلة التي يكلّف الطلاب بالإجابة عنها

في الواجب المنزلي ما بين أسئلة موضوعية Objective tests إلى أسئلة مقال essay questions إلى اختبارات تتمة cloze tests إلى غير ذلك من أنماط.

9 - ينبغي أن يعطي المعلم اهتماما خاصا للواجبات المنزلية التي ترد إليه في كل حصة. كأن يخصص خمس دقائق مثلا في أول الحصة يجيب فيها عن أسئلة الواجب المنزلي. ويدرب الطلاب على تصحيح واجباتهم بأنفسهم، أو أن يأخذها معه في البيت ليصحّحها ويعيدها لهم. إن مثل هذا التصرف يحفِز الطلاب باستمرار على الإجابة عن أسئلة الواجب المنزلي. وعلى العكس من ذلك يمكن للمعلم ببساطة أن يقتل ما عند الطلاب من حماس للإجابة عن أسئلة الواجب المنزلي إذا أهمل تصحيحها أو لم يسأل عنها.

10 - وأخيرا لا ينبغي أن يقف الأمر عند تصحيح الواجب المنزلي وإرجاعه للطلاب. إن إجابات الطلاب على الواجب المنزلي فرصة لإجراء دراسة علمية جادة وواقعية حول الأخطاء الشائعة بين الطلاب، وحول قدراتهم وإمكاناتهم في التعلم الذاتي. والوقوف على مستوى التقدم الذي تحقّق بين الطلاب بشكل جماعي يُمكّن من إصدار قرار.

وفي ضوء نتائج هذه الدراسات يستطيع المعلم الجيد تصحيح مساره فيحقق بذلك أكبر قدر من الأهداف.

الفصل التاسع والعشرون

خصائص الاختبارات اللغوية وأنواعها

تعريف الاختبار اللغوي :

يمكن تعريف الاختبار اللغوي بأنه **مجموعة من الأسئلة التي يطلب من الدارسين أن يستجيبوا لها بهدف قياس مستواهم في مهارة لغوية معينة وبيان مدى تقدمه فيها ومقارنته بزملائه.**

مواصفات الاختبار الجيد :

هناك نوعان من المواصفات : مواصفات أساسية ينبغي أن تتوافر في كل اختبار مهما كان موضوعه. ومواصفات ثانوية تخص كل اختبار على حدة. وسوف نركز هنا على المواصفات الأساسية للاختبار الجيد وهي خمسة :

1 – **الصدق** : validity **ويقصد به أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه.** وعلى هذا الأساس فإن اختبار النحو الذي يمتلىء بكلمات صعبة تتطلب فهم الطالب لها أولا لا يُعتبر اختبارا صادقا. لأنه يقيس تعرف المفردات إلى جانب القواعد النحوية.

2 – الثبات : reliability **ويقصد به أن الاختبار يعطي نفس النتائج لنفس المجموعة من الأفراد إذا ما طبق مرة أخرى في نفس الظروف، وبعد مسافة قصيرة.** وعلى هذا الأساس فإن الاختبار الذي يتغير وضع الطلاب كثيرا بعد إعادة تطبيقه لا يُعتبر ثابتا.

3 – **الموضوعية** : objectivity **ويقصد بها عدم تأثير شخصية المصحح على وضع أو تقدير علامات الطلاب في الاختبار.** ومما يساعد على تحقيق الموضوعية أن يفهم الطلاب تعلمات الاختبار بدقة. وأن يكون هناك تفسير واحد للأسئلة والإجابات المطلوبة منه فضلا عن توفير الظروف المادية والنفسية للطلاب لأداء الاختبار.

4 – **العملية** : practicality **ويقصد بها أن الاختبار لا يتطلب من المعلم جهدا كبيرا سواء في وضعه أو تطبيقه أو تصحيحه** . إن هناك اختبارات تُحتم على الطلاب استخدام نوع معين من الأقلام، أو نوع معين من الأوراق، أو تؤفر ظروف مكانية أو زمانية معينة. أو تعقد إجراءات التصحيح والرصد والتفسير.

5 – **التمييز** : discrimination **ويقصد به أن الاختبار يستطيع أن يُبرز الفروق بين الطلاب فيبين لنا الأقوياء من الضعاف**. ويتطلب هذا أن يكون هناك مدى واسع بين السهل والصعب من الأسئلة بحيث يؤدي هذا إلى توزيع معتدل بين أعلى وأقل الدرجات.

أنواع الاختبارات :

هناك عدة أساليب لتصنيف الاختبارات اللغوية نعرض لأكثرها شيوعا هنا وهي :

أ – **تصنيفها حسب غرض الاختبار** : تختلف أنواع الاختبارات اللغوية باختلاف غرضها ومن أكثر الأنواع شيوعا ما يلي :

1 – الاختبار التحصيلي archievement test : ويقصد به ذلك الاختبار الذي يقيس ما حصله الطلاب بعد مرورهم بخبرة تربوية معينة. وهذا الاختبار يرتبط بالمنهج الذي درسه الطالب والمقرر الذي تعلم محتواه. والكتاب الذي صاحبه. ويكثر هذا النوع من الاختبارات عند المعلمين وفي امتحانات نهاية الفصل أو العام الدراسي.

2 – اختبار الإجادة أو الكفاءة proficiency test : ويختلف هذا الاختبار عن سابقه. إذ لا يتقيد بمنهج معين أو مقرر دراسي خاص أو كتاب محدد. وإنما يقيس مهارات عامة حسب الموقف الذي يحتمل الطالب أن يستخدم فيه اللغة في حياته. ومن أمثلة هذا النوع اختبارات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

3 – اختبار الاستعداد اللغوي language aptitude test : ويسمى أيضا بالاختبار التنبؤي predective ويقصد به ذلك الاختبار الذي يحدد درجة استعداد الطالب لأن يتعلم اللغة الثانية. إنه ينبىء عن مستوى التقدم الذي قد يحققه الطالب. ومثل هذا الاختبار يقيس جوانب سمعية ومرئية عند الطالب. فضلا عن قياس قدرته على التمييز بين التراكيب. ومن أشهر هذه الاختبارات اختبار Modern Language Aptitude Test (M L A T) والذي وضعه كارول وسابون سنة 1959.

ب – **تصنيفها حسب منتج الاختبار** : تصنف الاختبارات اللغوية حسب الجهة التي أعدت الاختبار إلى نوعين :

1 – الاختبار المقنن standardized test وهو الذي تعده الهيئات وجهات النشر والمعاهد العلمية. حتى يطبق على نطاق واسع. ومثل هذا الاختبار توضع له معايير يمكن في ضوئها تحديد مستوى الطالب بالنسبة لغيره بدقة.

2 – اختبار المعلم : teacher - made test وهو الذي يضعه المعلم لطلابه ولا تتوفر فيه صفة التقنين. إذ يعده لطلاب ذي خصائص معينة. وفي فترات معينة. ولا يهدف منه إلا تعرف مستوى هؤلاء الطلاب في المادة التي درسها المعلم.

ج – **تصنيفها حسب نوع التقدير** : scoring تنقسم الاختبارات بشكل عام حسب طريقة تصحيح الإجابات وتقديرها إلى نوعين :

1 – اختبار المقال essay : ويسمى هذا النوع من الاختبارات باختبار المقال، لأن الإجابة على السؤال تقتضي من الطالب كتابة موضوع أو عرضا تحريريا للإجابة. ونلاحظ أن هذا النوع من الاختبار أكثر استعمالا في المدارس والمعاهد. مميزاته أنه : سهل الوضع. فهو لا يقتضي كبير جهد من المعلم في إعداده. وأنه مناسب لقياس الجوانب المعرفية في السلوك. كالتذكر والفهم والتحليل والتعبير. وأنه ملائم للحكم على القدرة التعبيرية لدى الطلاب. وللحكم على قدرات متعددة من بينها حل المشكلات ومن عيوبه أنه صعب التصحيح لكثرة ما يجب أن يقرأ المعلم من أوراق إجابة. وأنه يتسم في تصحيحه بالذاتية والبعد، في غير قليل من الأحيان، عن الموضوعية لعدم القدرة على تحديد الإجابة المطلوبة بصورة قاطعة. وأنه لا يمكن من قياس جوانب كثيرة من التحصيل تتعلق ببعض الجوانب الانفعالية والحسية الحركية. وهو فوق ذلك يساعد على الحدس ولا يمكن أن يغطي عناصر المنهج كلها ولذلك يهمل أجزاء من المقرر. ثم إنه مكلف من ناحية الجهد في تصحيحه والمال في إعداد أوراق الإجابة.

(محمود رشدي خاطر وآخرون، 13، ص 462).

2 – الاختبار الموضوعي objective : ويسمى بهذا الإسم لأنه يبعد أثر الذاتية سواء في إعداده، أو في تصحيحه. ويتميز هذا النوع بارتفاع مستوى الصدق والثبات. ويقيس المعلم فيه مهارة واحدة في السؤال الواحد.

ومن مزاياه أيضا، أنه يشمل معظم أجزاء المنهج. ولا يشجع على الحدس أو التخمين. فضلا عن سهولة تصحيحه. وقد تقدمت أساليب وضع الاختبارات الموضوعية إلى درجة يقل فيها دور المعلم إلى حد كبير في تصحيح الأسئلة. إذ يتولى ذلك الحاسب الآلي (الكومبيوتر) في بعض الامتحانات.

إلا أن له عيوبا أيضا. منها أن يتطلب وقتا طويلا من المعلم لإعداده، وقدرة على اختيار المفردات، وتحديد البدائل أو صياغة البديل المحير distractor. فضلا عن عجزه أحيانا عن قياس بعض القدرات كالقدرات التعبيرية والابتكارية.

وهناك أربعة أنواع للاختبارات الموضوعية تعد أكثرها شيوعا. وهي :

- الاختيار من متعدد Multiple - Choice وفي هذا النوع يقدم للطالب مشكلة وتحتها مجموعة من البدائل التي يختار منها الإجابة الصحيحة.
- اختيار الصواب والخطأ true - false وفي هذا النوع يقدم للطالب عبارة يطلب منه فيها أن يحدد ما إذا كانت صحيحة أم خاطئة.
- المزاوجة matching وفيه يقدم للطالب عمودان من العبارات ثم يطلب من اختيار كلمة أو عبارة من العمود الثاني لتناسب كلمة أو عبارة في العمود الأول.
- التكملة Completion وفيه تحذف بعض الكلمات من جمل معينة ويكلف الطالب بكتابتها. وهذا النوع يقيس القدرة على التذكر والاستدعاء وتعرف الكلمات.

الفصل الثلاثون

مستويات الأسئلة

مقدمة :

في محاولة للتمييز بين مستويات الأسئلة قدم جري Gurrey تصورا لتصنيف الأسئلة وتقسيمها إلى ثلاث مراحل : أسئلة المرحلة الأولى، والمرحلة الثانية، والمرحلة الثالثة. ولقد فصَّل جري القول في النوعين الأولين عند حديثه عن تعلم القراءة. إلا أنه أجمل القول في النوع الثالث عند حديثه عن التعبير التحريري. ويهدف هذا النوع إلى استثارة الطلاب للحديث الإضافي، والتعبير الحر ذي الصلة بموضوع النص. وسوف نقتصر هنا على ذكر خصائص النوعين الأولين لكثرة شيوعهما بين المعلمين.(Gurrey, P. 39, pp. : 81-106)

أسئلة المرحلة الأولى :

وتستهدف مساعدة الطالب على أن يفهم كل شيء بالتفصيل وعلى أن يحصل على المعلومات التي يريدها من النص الذي أمامه.. وعلى وجه التفصيل، لهذا النوع من الأسئلة ثلاثة أهداف :

1 – إجبار الطالب على التأمل في النص والتعرف الدقيق لما تم التعبير عنه.

2 – تدريب الطالب على تمرينات لغوية مبسطة.

3 – إعطاؤه نماذج لغوية جيدة يستطيع محاكاتها بعد ذلك. ونستخلص أهم صفات هذا النوع من الأسئلة مما ورد في كتاب جري فيما يلي :

1) تقتصر هذه الأسئلة على المحتوى اللغوي المقدم للدارس ولا تتعداه إلى محاولات التأويل والتفسير. ليس هدف هذا النوع استثارة الطلاب لتوليد أفكار أخرى مشتقة مما بين أيديهم..

2) يتم صياغة هذه الأسئلة من الكلمات والتراكيب الواردة في النص.

3) تتميز هذه الأسئلة بالوضوح والسهولة في الإجابة عليها.

4) توجَّه الأسئلة للطلاب والكتاب مفتوح أمامهم حتى يبحثوا عن إجابة في النص.

5) تتدرج الأسئلة. فتعالج ما ورد في النص جملةً جملةً. أي تتبع الأسئلة ترتيب الأفكار ومن ثم يسهل على الطلاب الحصول على الإجابة.

6) تدور الأسئلة فقط حول الأشخاص والأشياء والأحداث المشار إليها في النص والتفاصيل التي ورد ذكرها فيه.

7) يلقي المعلم السؤال مشيرا إلى أحد الطلاب كي يجيب. فإذا تردد أو أبطأ كلَّف المعلم غيره دون أن يتبرع بالإجابة الصحيحة. وقد يسأل أكثر من طالب حتى يحصل منهم على هذه الإجابة. ويهدف هذا الإجراء إلى إتاحة الفرصة لأكبر عدد من الطلاب كي يمارسوا اللغة، ويحاولوا التفكير بها.. كما يهدف إلى إشعار أكبر عدد منهم بأنه يشارك في الحصة.

8) لا ينبغي للمعلم أن يصحح للطالب بمجرد خطئه في الإجابة.. بل عليه أن يكلِّفه بإعادة النظر في النص. وهذا يدربه على التأمل وعدم التسرع في الإجابة.

إن مثل هذا النوع من الطلاب هو الذي يحتاج بصورة أشد على تدريبهم على مهارة التأمل والإمعان في القراءة.

9) كلما أجاب الطلاب إجابة صحيحة أسرع المعلم في إلقاء الأسئلة، وتوزيعها على الطلاب. وهذا من شأنه تنشيط الفصل وتنمية الإحساس بالمتعة في هذا النشاط اللغوي.

10) الخطوة التالية لهذا هي تكليف قسم من الطلاب بوضع أسئلة على النص وتكليف قسم آخر منهم بالإجابة على هذه الأسئلة.. وهذا بلا ريب يدعِّم مهارتهم في استعمال اللغة. خاصة وأنهم يمارسون ذلك بدون مساعدة من المعلم.

11) ليس الهدف من هذه الأسئلة إذن التأكد من فهم الطلاب لمعنى النص، فهذا أمر يستطيع أن يدركه أي معلم بخبرته البسيطة.. ولكن الهدف هو مساعدة الطلاب على أن يجدوا دائما من النص بشيء من التأمل أكثر مما وجدوه من النظرة الأولى له.. إنها تدريب لهم على التركيز..

12) لا يصلح هذا النوع من الأسئلة لموضوعات أو كتب القراءة الإضافية (التي يقرؤها الطلاب وحدهم وخارج الفصل). كما أنها لا تصلح لهذا النوع من القراءة الذي يهدف إلى تنمية الميول القرائية والاهتمامات، وتهذيب العادات. ومع هذا فهي المرحلة الأولى والأساسية لمختلف العمليات العقلية التي يُرجى تنميتها بعد ذلك.

أسئلة المرحلة الثانية :

وتستهدف تنمية العمليات العقلية العليا عند الطالب. وتنمي لديه قيمة القراءة.. إنها تتعدى بالطالب مرحلة الاستجابة الآلية للغة، إلى مرحلة النمو العقلي في استخدامها. ومن أهم صفات هذا النوع من الأسئلة ما يلي :

1 – لا تقتصر على تناول الأفكار السطحية في النص. بل تذهب إلى أعمق منها.. إنها تتطلب من الدارس تفكيرا أعمق، وقدرة على التخيل.

2 – لا يكتفي المعلم فيها بالسؤال عن معلومات معينة في النص، وإنما يطلب استنتاج معلومات ليست موجودة في النص. كأن يطلب من الدارس أن يحدد خصائص الأفراد الذين ورد ذكرهم في النص أو أسباب حدوث شيء ما. والنتائج المتوقعة لشيء حدث. إنها باختصار أسئلة تعالج الأفكار التي يمكن تخمينها واستنتاجها أو استقراؤها من النص..

3 – من غايات هذا النوع تحقيق الفهم التام للنص، وتدريب الطالب على أعلى مستوى من الدقة في قراءته وتمكينه من الاستمتاع به.

4 – في هذا النوع أيضا يمكن أن يظَل الكتاب مفتوحا أمام الطلاب. وذلك لمساعدتهم على استنتاج الأفكار وليس مجرد التقاطها من النص.

5 – يفتح هذا النوع من الأسئلة المجال لحديث مفتوح، ومناقشة حية يتواصل فيها الطلاب باللغة. لأنها لا تعتمد تماما على الكتاب وإنما على ما تجود به قرائح الطلاب.. ومن ثم يستمتعون بالنص أكثر.

6 – من غايات هذا النوع أيضا تدريب الطلاب على التفاعل مع النص والقدرة على التفكير في أي نص مقروء في أي كتاب ومن ثم يستطيعون التعلم بأنفسهم.

7 – إنها أيضا تنمي القدرة على التعبير عند الطلاب. فيستخدمون اللغة بشكل إبداعي

ويشعرون بالاستقلال في هذا إلى حد كبير، ويتعلمون كيف تُبنى الأفكار. ذلك أنهم بالإجابة عن كل سؤال يضعون فكرة فوق فكرة ورأيا على رأي. وبهذا ينمى لديهم التفكير البنَّاء. ويتسع بعد ذلك عالمهم. وتصير القراءة بالعربية كلغة ثانية مصدرا للمعرفة والمتعة بمثل ما هي في لغتهم الأولى.

مستويات الأسئلة عند نوريس :

طوّر وليام نوريس . Norris, W هذين النوعين من الأسئلة عند جري وقدمها في شكل سلم متدرج. يبدأ بالسهل وينتهي بالصعب. يبدأ بالمعالجة البسيطة واللغة. وينتهي بالاتصال الفعلي بها. ويصنف نوريس الأسئلة إلى أنواع خمسة متدرجة هي :

1 – النوع الأول : يحتوي السؤال على معلومات محددة في النص وتكفي للإجابة عليه.

2 – النوع الثاني : يمكن الإجابة على السؤال باقتباس مباشر من النص.

3 – النوع الثالث : يمكن الإجابة على السؤال بمعلومات تكتسب من النص، وليس باقتباس مباشر لها.

4 – النوع الرابع : يمكن الإجابة على السؤال باستنتاج من النص، أو من خلال بعض التوجيهات التي يوحي بها النص، وليس من خلال معلومات نص عليها صراحة.

5 – النوع الخامس : تتطلب الإجابة تقويما evaluation أو حكما على المادة المقروءة من أجل معلومات إضافية أو خبرات جديدة.

الفصل الحادي والثلاثون

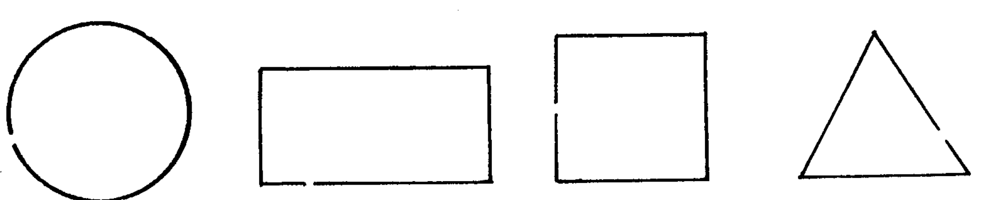
اختبار التتمة

مفهومه :

يقصد باختبار التتمة Cloze test ذلك النوع من الاختبارات الذي يقدم فيه للطالب نص حذفت منه كلمات معينة. بنظام معين. ثم يكلّف بكتابة هذه الكلمات المحذوفة. فإذا استطاع التنبؤ بالكلمة الأصلية التي كانت بالنص أساسا. أعطي درجة كاملة وإذا لم يستطع ذلك بل كتب كلمة مقاربة في المعنى للكلمة الأصلية، أعطي نصف الدرجة. فإذا عجز عن الاثنين حرم من الدرجة.

تعريف مصطلح التتمة :

عام 1953 صاغ ويلسون تايلور هذا المصطلح « Cloze » مشتقا من كلمة closure. التي تعبر عن أحد قوانين الإدراك في نظرية الجشتلت، والجشتلت اصطلاح ألماني يعني «الصيغة». ومؤدّى هذا القانون ببساطة هو أن في الطبيعة البشرية ميلا إلى إكمال ما نقص من أشكال بمجرد رؤيتها. ونظرة سريعة إلى هذه الأشكال :



تجعلنا نقول عنها منذ البداية إنها مثلث ومربع ومستطيل ودائرة بالرغم من وجود ثغرة في كل منها.

من هنا اشتق تايلور كلمة CLOZE ليعني قدرة التلقي لرسالة ما على أن يستوعبها مع ما قد يكون فيها من نقص في بعض أجزائها.

استخدم هذا الأسلوب أول ما استخدم في علوم الاتصال. وتتلخص الطريقة التي بنى بها تايلور أول اختبار للتتمة فيما يلي :

اقتباس أحد النصوص ثم حذف بعض كلماته على أساس نظام معين. ثم إعادة طبع هذا النص، وقد حذفت منه هذه الكلمات وتقديمه بعد ذلك للقارىء حتى يسد فيه من فراغات.

وعلى وجه التحديد يعرف تايلور اختبار التتمة بالشكل التالي :

«يمكن أن يعرف اختبار التتمة على أنه اقتباس رسالة معينة من مرسل ما (كاتبا أو متحدثا) مع تغيير أنماطها اللغوية، وذلك بحذف أجزاء منها، ثم تقديمها لبعض المتلقين (قراء كانوا أو مستمعين)، وقيامهم بإكمال هذه الأنماط اللغوية، ومحاولتهم إعادة النص لصورته الأولى بكافة إمكاناته ».

الفرق بين اختباري التتمة والتكملة :

يتشابه هذان النوعان من الاختبارات في أن كلا منهما يشتمل على نص قد حذف منه كلمات يُطلب من القارىء التنبؤ بها.

ومع ذلك فإن ثمة اختلافات كثيرة بينها. ولتوضيح هذه الاختلافات دعنا ننظر في الفقرة الآتية ونرى كيف نصوغ منها اختبارين، أحدهما للتكملة. والأخرى للتتمة : «ما أروع مواقف الرسول صلى الله عليه وسلم في الدفاع عن المبادىء الإنسانية، وفي الدعوة إلى قيمتين أساسيتين هما الإخاء والمساواة. لقد آخى الرسول بين المسلمين في مكة، ثم آخى بينهم في المدينة، كما قرر أن المؤمنين إخوة في الدين وأن البشر جميعا إخوان في الإنسانية».

عند بناء اختبار للتكملة من هذه الفقرة قد يبدو النص على هذا النحو :

«ما أروع مواقف الرسول .... (1)..... وسـلم في الدفاع عن المبادىء .....(2) ...... وفي الدعوة إلى قيمتين .... (3) .... هما الإخاء والمساواة.

«لقد آخى الرسول بين المسلمين في (4) .... ، ثم .... (5) .... في المدينة، كما قرر أن .... (6)...... إخوة في الدين، وأن البشر جميعا .... (7) .... في الإنسانية».

بمجرد النظر إلى هذا النص في شكل اختبار تكملة، يتبين أن لواضع الاختبار هدفا وراء حذف كلمات أو جمل بعينها. حيث لا يبدو وراءها نظام ثابت أو أساس موضوعي، فقد يكون

هدفه نحويا كأن يختبر فهم الطالب لبعض القواعد مثل إعراب المثنى والجمع. وصياغة النسب، وقد يكون هدفه ثقافيا. كأن يختبر معرفة الطالب لصياغة دينية معينة، وقد يكون هدفه لغويا كأن يختبر قدرة الطالب على تذكر كلمة معينة، أو استخدامها في مكانها الصحيح، اسما كانت أو فعلا أو حرفا ... إلى غير ذلك من أهداف. فضلا عن أن النص في اختبار التكملة قد تم في شكل فقرتين منفصلتين.

على العكس من ذلك قد يأخذ اختبار التتمة الشكل الآتي في حالة حذف كل سابع كلمة :
ما أروع مواقف الرسول صلى الله ...... (1) .... وسلم في الدفاع عن المبادىء .... (2) ...... وفي الدعوة إلى قيمتين أساسيتين .... (3) .. الإخاء والمساواة، لقد آخى الرسول ... (4) ...... المسلمين في مكة، ثم آخى بينهم ... (5) .... المدينة، كما قرر أن المؤمنين إخوة ..... (6) .... الدين. وأن البشر جميعا إخوان ..... (7) ...... الإنسانية.

بمجرد النظر إلى هذا النص في شكل اختبار للتتمة يتبين أن ثمة نظاما يحكم طريقة حذف المفردات دون اعتبار لطبيعة الكلمة. سواء أكانت اسما أو فعلا أو حرفا. وسواء أكانت تعبر عن محسوسات أو تجريدات. كل هذا لا يهم واضع الاختبار، مادام الهدف إعداد اختبار للتتمة على أساس الحذف البنائي.

من هذين النموذجين يتبين باختصار أن أهم الفروق بين نوعي الاختبارات هي :

1 – في اختبار التتمة تحذف كلمة واحدة، في المرة الواحدة. بينما في اختبار التكملة قد يحذف أكثر من كلمة في المرة الواحدة. حتى أن الحذف قد يصل إلى جملة كاملة يترك مكانها فراغات بعدد كلماتها ويطلب من القارىء التنبؤ بها.

2 – في اختبار التتمة يتم حذف الكلمات وفق نظام معين وعلى أساس موضوعي ثابت. فمثلا قد تحذف كل خامس أو سادس كلمة أو غير ذلك. هذا في الوقت الذي يتم فيه حذف الكلمات في اختبار التكملة على غير أساس ثابت وبشكل غير موضوعي.

3 – يفرق اللغويون بين نوعين من الكلمات ـــ كلمات بنائية (الروابط) **structural** ويقصد بها تلك التي تعتبر أساسية في تركيب الجملة والربط بين أجزائها مثل حروف الجر والعطف والضمائر. والنوع الآخر هو ما يسمى بالكلمات المعجمية **lexical** ويقصد بها تلك المفردات التي تتكون الجملة منها مثل الأسماء والأفعال والظروف.

في اختبار التتمة تحذف الكلمات البنائية أو الروابط مادام تكرارها قد اتفق مع الحذف، بينما لا يحذف عادة في اختبار التكملة منها شيء.

4 – في اختبار التتمة لا يتقيد القارىء بمعنى معين ينبغي أن يفكر في إطاره. إن له الحرية الكاملة في أن يملأ الفراغات بالشكل الذي يجعل من النص بعد ذلك كلا متكاملا وشيئا ذا معنى، فإذا كانت إجابته متطابقة تماما مع ما حذف من النص، حصل بذلك على درجة طبقا لطريقة التصحيح المتطابقة، وإذا كانت إجابته مختلفة مع الأصل ولكنها مناسبة للمعنى العام للنص. ومتفقة مع الباقي، حصل بذلك على درجة طبقا لطريقة التصحيح المتوافقة. هذا في الوقت الذي يلتزم القارىء فيه بالمعنى المقدَّم له، والنص الذي يكمله. حتى إذا كتب ما يختلف عن النص الأصلي حرم درجة.

5 – أخيرا، في اختبار التتمة يعطَى القارىء نصا مترابطا تحذف منه كلمات وردت في ترتيب معني. وترتبط مع بعضها البعض في سياق متكامل، بينما يعطَى القارىء في بعض اختبارات التكملة عدة جمل وفقرات منفصلة وقد لا تشترك في موضوع واحد، وقد حذف منها كلمات أو جمل حسب أغراض تختلف من اختبار لآخر.

من أجل هذا كان تعبير تايلور صريحا عن الفرق بين اختبار التتمة واختبار التكملة عندما قال عن أولهما أنه ليس اختبار تكملة.

نموذج لاختبار التتمة :

ولنقف الآن لنسأل : ما أسس إعداد اختبار التتمة؟ وما الذي يقيسه؟ وقبل أن نجيب على هذا السؤال سوف نعرض نموذجا آخر لاختبار التتمة حر الاستجابة لنستنتج المهارات التي يقيسها.

المكتبة العامة في العراق

منذ عهد الخلفاء الراشدين، كانت ....(1).......... بدايات لمكتبات عامة للناس.

و..........(2).......... البداية الأولى هي جمع و ....(3).......... القرآن الكريم، كتاب الله الذي ....(4).......... رسول الإنسانية محمد صلى الله ....(5).......... وسلم.

وفي العصر ....(6).......... كانت دار الحكمة ببغداد التي ....(7).......... كمدرسة

ثقافية مهمة في التاريخ ....(8). لعل الرقم الطينية والأختام ....(9). و الأسطوانية التي عثر عليها ....(10). أنحاء مختلفة من العراق و ....(11). ترجع إلى العصور البابلية و ....(12). كانت موائل مكتبات لحفظ المعلومات ....(13). الأخبار والقوانين وما............(14). ذلك. ولقد اشتهرت في ....(15). المعاصر المكتبة الوطنية التي كانت ....(16). مكتبة السلام. وتعد من ....(17). المكتبات في القطر العراقي. حيث ....(18). عام 1920، وأصبح اسمها المكتبة ....(19). عام 1924. وقد صدر لهذه ....(20). العريقة عام 1982 مبلغ قدره 161 ألف ....(21). عراقي. وهناك ثلاثة طرق ....(22).لتزويد المكتبة العامة بالمطبوعات هي : ....(23). والإهداء. والشراء. و ....(24). قانون يلزم كل ناشر داخل ....(25). بإرسال خمس نسخ من المطبوع.

أسس إعداد اختبار التتمة :

ومن هذا النص نلاحظ عدة أمور ينبغي الاسترشاد بها عند إعداد اختبار التتمة من أهمها ما يلي :

1 – ينبغي أن تتساوى مساحات الفراغات حتى لا ينبيء طولها أو قصرها بالكلمات المحذوفة.

2 – يوضع سطر مكان كل كلمة محذوفة، ويرقم هذا السطر حتى يسهل على الباحث تصحيح الاختبار وتعرُّف مواطن القصور في الإجابات.

3 – لا تحسب الأرقام المكتوبة عدديا ضمن الكلمات التي يمكن حذفها، ومن ثم لا ينبغي عدها. وكذلك الشأن في المعادلات الرياضية.

4 – بالنسبة للكلمات التي تتصل بها حروف جر أو ضمائر متصلة فإن الكلمة تحسب كلمة واحدة إلا إذا انفصل عنها حرف الجر أو الضمير.

5 – تحسب كل أداة من أدوات الربط كلمة بذاتها تدخل في عد الكلمات وتحذف إن اقتضى النظام ذلك.

6 – ينبغي أن يترك تشكيل الكلمات حتى لا يعطَى للطالب مفتاحا قد يساعده على توقع الكلمة المحذوفة.

ما يقيسه اختبار التتمة :

ومن خلال هذا النص أيضا نستطيع أن نستنتج أهم ما يقيسه اختبار التتمة من مهارات لغوية أو قدرات :

1 - يقيس اختبار التتمة بشكل عام درجة الاتصال بين مرسِل يكتب رسالةً، ومستقبِل يتلقى هذه الرسالة. وتتوقف قدرة المستقبل في التنبؤ الدقيق بالكلمات المحذوفة على ثلاثة عوامل رئيسية هي : اتفاق المرسِل والمسقبِل في خلفية مشتركة عن الموضوع. واهتمامات متشابهة، ومهارات لغوية متقاربة. إلا أننا لا نستطيع القول بأن الدقة في التنبؤ بالكلمات دليل على قدرة المستقبل على تأليف النص بالشكل الذي أخرجه المرسِل. وإنما نستطيع الجزم بأن اختبار التتمة يقيس من بين ما يقيسه معرفة القارىء بالموضوع الذي يقرأ عنه. وفي مثل النص الذي ذكرناه لن يستطيع القارىء أن يتنبأ بالكلمة المحذوفة إلا إذا كان ذا معرفة بدار الحكمة في بغداد، وتاريخ نشأتها. ومن ثم سيكتب كلمة «العباسي» في الفراغ رقم 6. وكذلك الشأن في الفراغ رقم 12 التي تكشف عن معرفة القارىء بالعصور البابلية والآشورية.

2 - يقيس اختبار التتمة أيضا قدرة القارىء على فهم النص كلية وفهم الأجزاء التي يتكون منها.

3 - ويقيس أيضا أُلفة القارىء بالتراكيب العربية. ومعرفته لقواعد النحو بحيث يستطيع تحديد نوع الكلمة المحذوفة من خلال موضوعها في الجملة. فيقول إن الكلمة رقم 6 يجب أن تكون صفة. وإن الكلمة رقم 7 يجب أن تكون فعلا. وإن الكلمة رقم 10 يجب أن تكون حرفا. وإن الكلمة رقم 13 يجب أن تكون حرف عطف. وهكذا.

كما أنه حين يكتب الكلمة المطلوبة يكتبها صحيحة حسب موقعها في الجملة.

4 - واختبار التتمة يمكّن بلا ريب من الوقوف على الرصيد اللغوي عند الطالب. ولا شك أنه كلما زاد هذا الرصيد سهل عليه اختيار الكلمة المناسبة.

5 - والإلمام بالثقافة أيضا أمر يمكن قياسه عند الطالب باستخدام اختبار التتمة. ولننظر في الكلمات رقم 5 ورقم 21، اللتين يتطلبان الإلمام بالثقافة الإسلامية لكتابة الأولى والإلمام بنوع العملة العراقية لكتابة الثانية.

6 – والخط والإملاء من فروع اللغة التي يمكن قياس قدرة الطالب فيهما باستخدام اختبار التتمة حر الاستجابة. إن ملء الفراغات عربية يكتبها الطالب أمر يمكن عن طريقه قياس قدرته على كتابة الحرف العربي. ومراعاة شروط الصحة والتناسق فيه، وأيضا قدرته على تهجي الكلمة.

7 – ولقد توسّع بعض الباحثين فاستخدم اختبار التتمة لقياس اتجاهات الطلاب. وتعرُّف مواقفهم بإزاء قضايا معينة. أو مفهومات محددة. ولعل الكلمة رقم 4 تعطي مؤشرا لذلك. إذ تكشف لنا عن اتجاه غير المسلمين من الطلاب نحو القرآن الكريم وقضية الوحي.

8 – كما يقيس اختبار التتمة، في ضوء هذا كله مستوى سهولة أو صعوبة النص. وبمعنى أكثر اصطلاحا يقيس هذا الاختبار مقروئية النص. فكلما كان القارىء قادرا على ملء الفراغات. كان ذلك دليلا على قابلية المادة ذاتها لأن تُفهم من قرائها.

9 – ويقيس أيضا بعض قدرات الطلاب. إن اختبار التتمة يستطيع بلا ريب أن يقيس قدرة الطالب على أن يتوقع بشكل صحيح ما ينبغي أن يشغل هذه الفراغات. فتكمل الجملة ويستقيم المعنى. هذه القدرة على توقع التركيب الصحيح هي ما يسميها أوللر grammar expectancy.

10 – ليس هذا فحسب ما يقيسه اختبار التتمة. بل لقد ثبتت قدرته على قياس مهارات وقدرات أخرى منها القدرة على التذكر (خاصة في اختبار التتمة البعدي). والقدرة على التعلم (خاصة عند استخدام التتمة لقياس التحصيل الدراسي). بل والذكاء والقدرة الإبتكارية عند الطالب.

من أجل هذا كله يعتبر المشتغلون بتعليم اللغات هذا النوع من الاختبارات نوعاً من أنواع الاختبارات التكاملية. إذ يقيس أكثر من مهارة ويختبر عند الطلاب أكثر من قدرة.

بقيت بعد ذلك كلمة : وهي أن اختبار التتمة، شأن غيره من الاختبارات مجرد وسيلة، وليس غاية في ذاتها. ولقد يستخدمه بعض الباحثين بطريقة خطأ، أو لهدف غير محدد، فلا يجنون من ورائه ما كانوا ينشدونه من غاية، وما كانوا يتوخونه من هدف.

الباب السادس

مواقف وقضايا تربوية

الفصل الثاني والثلاثون

التعلم الذاتي ودوره في تعلم العربية

مفهوم التعلم الذاتي :

التعلم الذاتي مفهوم يُقصَد به تنمية مهارات الاستقلال في تحصيل المعرفة عند الطالب. وتمكينه من أن يوظِّف ما لديه من إمكانات. وما يستطيع الحصول عليه منها. في سبيل زيادة قدرته على فهم البيئة المحيطة به. والاستجابة لها. والتعامل معها. وذلك باكتساب المهارات المتجددة بتجدد العصر..

عوامل انتشار المفهوم :

دفعت الى انتشار مفهوم التعلم الذاتي عدة أمور؛ منها ما هو سياسي يرجع إلى انتشار مفاهيم الديمقراطية، وتأكيد حرية الإنسان وحقوقه. ومنها ما هو ثقافي يرجع إلى الانفجار المعرفي، والنمو الثقافي المضطرد. ومنها ما هو تربوي يرجع إلى عجز المدرسة عن أن تلاحق هذا العصر والانفجار وذلك النمو. وعدم قدرتها على تزويد الطالب بكل شيء. وصعوبة ملاحقة المعلمين لمستوى طلابهم وتعرُّفهم بشكل مستمر لما يكتسبونه، وما يفقدونه من مهارات. فضلا عن استحالة ملازمة هؤلاء في غير أوقات الدراسة.

طرق تنمية القدرة على التعلم الذاتي :

يستطيع المعلم تنمية قدرة طلابه على التعلم الذاتي من خلال عدة طرق كأن :

- يُكسبهم مهارة الاستقلال في الاتصال بمصادر الكتابة العربية، فيعرِّفهم بها، ويبين لهم خصائص كل منها، وأماكن الحصول عليها، وطرق الاستفادة بها. إلى غير ذلك من مهارات تمكِّنهم من الانفراد بالبحث عن هذه المصادر واستخدامها.

- يدربهم على استخدام القواميس والمعاجم العربية الأحادي منها والثنائي فيستطيع الطالب منهم إثراء وقت فراغه بقراءات لا يَعِز عليه فهمُها. ولا تستغلق عليه مفرداتها.

- يكلِّفهم بواجبات منزلية مختلفة النوع، متعددة الهدف، متباينة المستوى. على أن ينفرد الطالب بقراءتها وإعدادها في البيت. ثم يناقشهم المعلم فيها دون شرح تفصيلي لها.

- يحدد لهم قدرا من المنهج ينفردون بقراءته ومدارسته، على أن يدخل هذا القدر ضمن الامتحانات النصفية التي يقف من خلالها على مستوى ما حصله الدارسون من تقدم. وما يواجهونه من مشكلات. وعلى المعلم ألا يتدخل في الطريقة التي يذاكر بها الدارسون هذا القدر أو في الأسلوب الذي يتناولونه، كما لا يتناول هذا القدر بالشرح أو التعليق في الحصة. تاركا للدارسين حرية الحركة معه. وأن يقتصر دوره على مجرد التوجيه من بعد.

- يساعدهم في إعداد كراسة للقراءة الحرة. يسجلون فيها ما يقرؤونه مع شيء من التلخيص أو العرض التحليلي. وعلى المعلم أن يراجع هذه الكراسة بين حين وآخر، وأن يخصص وقتا معينا من حصة تدريس الأدب لمناقشة أهم ما جاء في بعض الكراسات. وأن يخصص لذلك أيضا درجةً معينة، تضاف إلى ما يحصل عليه الطالب من درجات.

- يزودهم ببعض أساليب التقويم الذاتي التي يستطيع الفرد من خلالها تعرُّف مدى ما حققه من تقدم. وما واجهه من مشكلات. ومن هذه الأساليب قياس معدل السرعة في القراءة. ومدى القدرة على التذوق الأدبي.

- يعرفهم بطرق الإجابة على الاختبارات الموضوعية. واختبارات المقال. ويزوِّدهم ببعض هذه الاختبارات مع المتابعة المستمرة لإجابات الطلاب.

وما النقاط السابقة إلا مجرد مقترحات تساعد في تنمية قدرة الدارسين على التعلم الذاتي مع الثقة بأن لدى المعلم المبتكِر من الوسائل والأساليب الأخرى ما قد يفوقها.

الفصل الثالث والثلاثون

اللغة الوسيطة

المقصود باللغة الوسيطة :

من القضايا التي تُثار عادة في مجال تعليم اللغات الثانية بشكل عام قضية اللغة الوسيطة، ومدى الحاجة إليها.

ويقصَد باللغة الوسيطة عند الحديث عن برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى أية لغة أخرى، غير العربية، يستعملها المعلم في إكساب الدارسين مهارات استعمال اللغة العربية. وسميت باللغة الوسيطة intermediate language لأنها تتوسط بين المعلم والدارس من أجل أن يفهم الدارس ما يقوله المعلم، ومن أجل أن يتعرف المعلم على ما تعلّمه الدارس.

أنواعها :

وقد تكون اللغة الوسيطة هي اللغة الأم عند الدارسين، وقد تكون لغة ثانية مشتَركة بينهم مع تفاوت في لغاتهم الأم. مثل الأفارقة والأسيويين الذين يتكلمون الإنجليزية. مع أن لغاتهم الأم متباينة. منها السواحيلي، ومنها الهوسا، ومنها الأردية، ومنها الهندية.... إلخ.

الموقف من استخدامها :

وسواء أكانت اللغة الأم أمْ لغة ثانية عند الدارسين هي اللغة الوسيطة فالسؤال هو : هل يجوز استعمال لغة وسيطة عند تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى؟ وإذا كان هذا يجوز، فلِمن؟ ومتى؟ وما حدود هذا الجواز؟. المشكلة عند الإجابة على هذه الأسئلة تزداد عندما يتخذ الفرد موقفا صارما، أو اتجاها قاطعا بالرفض التام. أو القبول المطلق، وليست هذه القضايا بالتي تعالَج بهذه الطريقة.. فما زال البحث العلمي يعالج القضية، ومازالت الآراء تتضارب بين دعوة صريحة لاستعمالها، وبين رفض نهائي للاستعانة بها. وبين اتجاه ثالث يرهن استعمالها بمواقف معينة.

ويشار عادة لاستخدام اللغة الوسيطة بالترجمة. وتأخذ أحد اتجاهين : إما ترجمة من اللغة الوسيطة إلى العربية (بوصفها لغة ثانية). وإما ترجمة من العربية إلى اللغة الوسيطة.

ويرى الذين يجيزون الترجمة. أي استعمال لغة وسيطة، أن الترجمة من اللغة الوسيطة إلى العربية (اللغة الجديدة) تكون أنسب عند تعليم الكلمات الحية. active vocabulary أو النشطة، تلك التي يستعملها الفرد بكثرة. وكذلك عند صياغة الدارس للتراكيب اللغوية. بينما تكون الترجمة من العربية إلى اللغة الوسيطة أنسب عند تعليم الكلمات الخاملة passive vocabulary وكذلك عند فهم التراكيب اللغوية. الترجمة في رأي هذا الفريق إذن ليست مطلقة الجواز وإنما ترتبط بالموقف التعليمي نفسه.

بينما يُحذِر كارتليدج معلمي اللغات الثانية من استعمال الترجمة. ويصفهم بأنهم يبدأون من النهاية الخطأ، ومبرِّره في هذا، هو أن الترجمة من أصعب التدريبات اللغوية (Boey, L. 17) . أما بروكس فيلخص لنا ما ينبغي على الدارس ألا يفعله (وهنا نضع تحت ألا خطأ) في ثلاثة أشياء عندما يتعلم لغة ثانية : (Brooks, N. 18, p : 52)

أ – ألا يتكلم الإنجليزية (لغته الأم).

ب – ألا يتعلم قوائم كلمات ثنائية، أي تضم الكلمات في اللغة الثانية وترجمتها بالإنجليزية.

ج – ألا يترجم من اللغة الثانية إلى اللغة الإنجليزية. والنتيجة إذا لم يفعل الدارس هذا يمحي أثر كل جهد يبذله لتعلم اللغة الثانية. إذ تظل لغته الأولى مسيطرة عليه.

رأينا في استعمال لغة وسيطة :

لسنا مع الذين يطلقون استعمالها. كما أننا لسنا مع الذين يحرِّمون ذلك. إن اللغة الوسيطة في رأينا ضرورة لا ينبغي أن يلجأ المعلم إليها إلا عندما تعوزه الأساليب الأخرى.. ولاستعمالها حدود ينبغي أن نذكرها :

1 – ينبغي ألا يفكر المعلم في استعمال لغة وسيطة لا يجيدها تماما. فقد يسيء استخدام الكلمة الوسيطة المناسبة. وقد يستخدم بدائل لكلمة لا يعرفها فيتسرب إلى الدارس معنى للكلمة العربية (كلغة ثانية) غير ما قصد به.

2 – ينبغي أن يقتصر استخدام اللغة الوسيطة، عند الحاجة إلى ذلك على المستوى المبتدىء من الدارسين وأن يقل استخدامها كلما تقدم هؤلاء الدارسون في تعلمهم للغة.

3 – وبمثل ما نحذر المعلم الضعيف المستوى في اللغة الوسيطة من الاستعانة بها، فإننا نحذر أيضا المعلم القوي المستوى في هذه اللغة من أن يستمرىء استخدامها، ويستسهل أمرها، فيترجم للدارس كل كلمة تواجهه، وكل تركيب يصادفه، بمجرد أن اعترضه موقف استغلق على الدارسين فهمه.

4 – ينبغي ألا يستخدم المعلم اللغة الوسيطة في موقف امتحاني يختبر فيه قدرة الدارسين على الاتصال بالعربية فهما أو إفهاما.

5 – يفضل أن يستخدم اللغة الوسيطة في الدقائق الأخيرة من الحصة كلما أمكن ذلك. ويمكن أن يتم ذلك بتأخير المواقف التي يشيع فيها التعبير المجرد أو التي يتوقع المعلم حاجة الدارسين إلى لغة وسيطة لفهمها.

6 – ينبغي أن يتجنب المعلم مزاحمة اللغة الوسيطة للغة العربية في كل موقف.

إن جواز استخدام اللغة الوسيطة لا يصل إلى درجة الحق في التلاعب بألفاظها، وتراكيبها كلما عنَّ للمدرس ذلك، أو حَلَى له التحدث بها. وبذلك يغلب نصيب هذه اللغة على اللغة العربية وقتا واهتماما وجهدا.

وأخيرا نود أن نعرض نتيجة بحث استطلاع قمنا به في معهد اللغة العربية بمكة المكرمة. محاولين التعرف على آراء المعلمين حول استعمال اللغة الوسيطة. فتفاوتت إجاباتهم. فكان منهم من يستخدمها في حدود. وكان منهم من يحرِّم على نفسه اللجوءَ إليها. ولكن لم يكن منهم واحد يكثر استخدامها. ولعل في ظروف هذا المعهد ما يفرض عدم استعمالها إذ بين الدارسين تفاوت كبير سواء من حيث جنسياتهم أو من حيث لغاتهم الأولى مما يصعب معه التفكير في لغة وسيطة تجمع بينهم. أما أنصار استخدام اللغة الوسيطة في حدود فقد ذكروا أن المواقف الآتية هي التي كانت تفرض عليهم ذلك.

– عندما يرتفع مستوى تجريد المادة اللغوية.
– عند إلقاء التعليمات للدارسين في المستوى الابتدائي.
– عند شرح مفهوم ثقافي عربي لا تسعف الوسائل الأخرى في شرحه.
– عندما يتفق الدارسون على لغة واحدة يمكن أن تكون لغة وسيطة بينهم.

- عندما يقل مستوى الدارسين ويحتاجون إلى إتقان مهارات لغوية معينة كأساس لاتفاق مهارات أخرى.

وبعد .. فالمعلم سيد العملية التعليمية وعليه وحده أن يقرر متى ولمن وإلى أي مدى يستخدم اللغة الوسيطة عند تعليمه العربية للناطقين بلغات أخرى.

الفصل الرابع والثلاثون
الحصة الأولى في تعلم العربية

أهمية الحصة الأولى :

يقصد بالحصة الأولى أول لقاء يجمع بين المعلم وطلابه. ولهذا اللقاء أهمية كبرى في أي مقرر لتعليم اللغات الثانية. إذ يكوِّن الطالب انطباعاته الأولى حول كل شيء يتصل بالبرنامج تقريبا، بل قد يكوِّن انطباعاً عن اللغة التي يتعلمها. وتبدأ نواة اتجاه معين تتكون في أعماق نفسه.

والحصة الأولى مهمة أيضا للمعلم. إذ يكوِّن هو أيضا انطباعاته عن الدارسين، قدراتهم، استعداداتهم وميولهم. كما قد يكوِّن لنفسه تصوُّرا لأسلوب التعامل معهم في ضوء توقعاته بشأن تقدمهم.

ولقد يسير هذا كله إيجابيا. فتتحقق للعملية التعليمية أولى شروط النجاح. وقد يسير بشكل آخر فيحدث ما لا يرجوه أحد.

من أجل هذا رأينا أن نخصِّص هذا الفصل للحديث عن أهمية اللقاء الأول مع الدارسين مقدِّمين بعض التوصيات التي قد تسهم في نجاحه.

1 - إلقاء التحية :

ينبغي أن يلقي التحية الإسلامية على الدارسين (السلام عليكم ورحمة الله وبركاته). إن مثل هذا الإجراء، على بساطته، يخلق جوا من الألفة بينه وبين الدارسين. ويشعرهم أنهم أمام أخ لهم، يؤمن بما يؤمنون به، ويلتزم بما يوصيه به دينه، ويحترم مَنْ أمامه من شخصيات.

2 - التعرف على الدارسين :

العلاقات الإنسانية الطيبة من أهم عوامل النجاح في العملية التعليمية ومن أولى الخطوات

لإشاعة جو من الألفة بين المعلم والدارسين، أن يتعرف عليهم. ومن الأساليب التي تقترح لذلك توزيع بطاقة لكل منهم وفي هذه البطاقة طلب بيانات عن : الإسم، العمل، السن، العنوان، التليفون .... الخ. وفي ظَهْر هذه البطاقة يكتب الدارس نبذة مختصرة عن : أهدافه من الانتظام في البرنامج، توقعاته منه، ميوله، زياراته السابقة في البلاد العربية. وغير ذلك من بيانات يراها المعلم ضرورية لنجاحه في عمله. وهذه البطاقة تمثل رصيدا غاليا عند المعلم إذ يستطيع من خلالها توجيه البرنامج وجهة سليمة تحقق آمال الدارسين وتلبي توقعاتهم وتشبع حاجاتهم.

ومن الأساليب التي تشيع أيضا جو الألفة مع الدارسين إعطاؤهم قائمة بأسماء عربية يختار كل منهم اسما ينادى به في أثناء البرنامج.

ومثل هذا الأسلوب يشيع الروح العربية في الفصل ويفتح أمام الطلاب ألفة الثقافة العربية والإسلامية.

3 – إلقاء التعليمات :

الحصة الأولى فرصة لتحديد دور كل من المعلم والدارسين. للطالب أن يعرف تماما ما يتوقعه المعلم منه. وثمة عدد من التوجيهات التي نقدمها للمعلم في هذا الصدد :

– أن يلقي المعلم التعليمات بلغة الدارسين القومية. أو بلغة مشتركة يفهمونها مع تعدد لغاتهم القومية.

– أن يبين لهم ضرورة هذه التعليمات وأهمية اتباعها، وكيف أنها وضعت أصلا لخدمة الدارسين أنفسهم ولتحقيق الأهداف المرجوة.

– أن يقلل من هذه التعليمات، إذ يُنسِي كثير الكلام بعضُه بعضاً. أما ما ينبغي أن يلقيه عليهم من تعليمات فنوجزه فيما يلي :

أ – ضرورة الانتظام في الحضور وعدم ترك البرنامج قبل نهايته، ذلك أن تعلم اللغة عملية تراكمية تتكون من حلقات، ولا شك أن فقد حلقة منها يؤثر فيما يتلوها من حلقات.

ب – ضرورة الإصغاء جيدا لما يسمعونه في الحصة. والانتباه لما يقوله أي زميل في الفصل. إن من حق كل متكلم أن نستمع إليه. وفي مجال تعليم اللغة العربية يصبح حق الاستماع هذا أمرا ذا أهمية خاصة. فقد يكون ما يلقيه المتكلم صحيحا. فيكون نموذجاً يُقتدَى، وقد يكون ما يلقيه خطأ فيلتفت المعلم إليه ويصححه.

جـ – معرفة دلالة الإشارات والإيماءات التي يقوم بها المعلم كبديل عن استعمال اللغة الوسيطة. إن للمعلم أن يشرح بلغة الدارسين في الحصة الأولى المقصود بعدد من الإشارات وحركات الوجه والإيماءات التي يتفق المعلم معهم على دلالاتها.

4 – استثارة دوافع الطلاب لتعلم العربية :

يُحرِّك الدارسين دوافعُ كثيرة لتعلم اللغة العربية، وأهمها على الإطلاق الدوافع الدينية خاصة في البلدان الإسلامية. ومع أهمية هذه الدوافع ثمة من العوامل ما يصرف الدارسين أحيانا عن الانتظام في فصول تعليم العربية ومداومة الحضور. من هذه العوامل ما يُعزى إلى المعلم وطريقته، ومنها ما يُعزى إلى البرنامج وإمكانياته، ومنها ما يُعزى إلى الدارسين وخصائصهم.. إلى غير ذلك من عوامل لا مجال للحديث التفصيلي عنها هنا.

والمعلم الناجح هو الذي يستثير دوافع هؤلاء الدارسين حتى يضمن مواظبتهم على الحضور. ومن المقترحات التي يمكن تقديمها هنا لاستثارة دوافع الدارسين في الاجتماع الأول ما يلي :

أ – إبراز العلاقة بين الإسلام واللغة العربية وكيف أن بينهما صلات لا تدفع، وروابط لا تقطع..

ب – تعريف الدارسين بالمهارات اللغوية التي يتوقع إكسابها لهم من خلال البرنامج. ولا شك أن تحديد أهداف البرنامج بوضوح. والحديث عن المهارات اللغوية التي يغطيها الكتاب لهما من الآثار ما قد يفوق تصور المعلمين.

ج – التأكيد للدارسين على أن المعلم سوف يُعرِّفهم بالمراحل التي قطعوها في تعلم اللغة العربية بين حين وآخر. ومن شأن هذه المعرفة أن تعزز ما اكتسبه الدارسون من مهارات، وأن تدعم الثقة في نفوسهم، وأن تعرفهم بما بقي من مسافة في طريق قطعوا فيه أشواطا. كما توقفهم على أسباب تخلفهم عن الوصول إلى المستوى الذي كان يتوقعه المعلم في كل مرحلة.

5 – تقديم توجيهات للدارسين :

على المعلم أن ينمي عند الدارسين مجموعة من المفاهيم التي تسهم بلا ريب في نجاح برنامجه لتعليم اللغة العربية. ومن الممكن أن يكون الاجتماع الأول فرصة لطرح هذه المفاهيم ومناقشتها معهم والتأكد من فهمهم لها. ومن أهم هذه المفاهيم ما يلي :

أ – يعرفهم أن تعلم اللغة عملية لا تتم بين يوم وليلة، أو بين عشية أو ضحاها. إنها

تشبه البناء الذي يتكون من لبنات توضع يوما بعد يوم ... معنى هذا ألا نتعجل النتائج.

ب – يبين لهم أهمية أداء الواجب المنزلي، وكيف أن تعلم اللغة، كما سبق القول، عملية تراكمية تعني أن ما يدرسه الطالب اليوم مؤسَّس على ما أعطي له أمس. ومن ثم يلزم أداء الواجب المنزلي بانتظام.

ج – يدعوهم إلى أن يقرءوا جهرا مدة ربع ساعة على الأقل كل يوم حتى تنمو مهاراتهم في نطق الأصوات العربية.

د – يشجعهم على أن يفكروا بالعربية من اليوم الأول الذي يدرسون فيه هذه اللغة حتى وإن كان رصيدهم منها قليلا.

هـ – يبين لهم ضرورة أن يكونوا مستعدين للاختبار في أي حصة. ولعل مما يحفزهم على مداومة الاتصال باللغة، إعطاؤهم اختبارات قصيرة لا تستغرق أكثر من عشر دقائق في بداية بعض الحصص على فترات متفاوتة. وأن تتنوع هذه الاختبارات، ما بين شفوية إلى مكتوبة.

و – يؤكد لهم أن كل فرد منهم عنصر فعال في الحصة. وعليه أن يشارك مشاركة إيجابية في كل نشاط يدور فيها، سواء وجه إليه هذا النشاط أو وجه إلى غيره. فعليه مثلا أن يفكر في أي سؤال يطرح على زملائه كما لو كان موجَّها إليه. ولو حدث هذا فسيكون كل منهم قد أتيحت له من فرص استعمال اللغة أكثر مما لو جلس منتظرا توجيه السؤال إليه.

ز – يبين لهم أن الأخطاء أمر متوقع عند تعلم أية لغة أجنبية. ومن ثم لا ينبغي أن يشعر واحد منهم بالإحباط إذا كثرت أخطاؤه في أولى مراحل تعلمه للغة العربية. إن الذين لا يتكلمون هم الذين لا يخطئون. وتعلم اللغة كالسباحة. لا بد أن تمارس.

6 – تعريف الدارسين بأهداف البرنامج :

من المنجزات التي ينبغي أن تتحقق في الاجتماع الأول مع الدارسين، حصولهم على معلومات وافية عن البرنامج الذي ينتظمون فيه. إن على المعلم أن يشرح لهم أهداف البرنامج، نظام الدراسة فيه، فترته الزمنية، العلاقة بينه وبين البرامج الأخرى التي تعقد في نفس المنطقة،

شروط القبول فيه، أسس تصنيف الدارسين، والأسلوب الذي يتم به تقويم الدارسين، ونظام الدرجات.

7 – تعريف الدارسين بالكتاب المقرر :

من أهم أهداف الاجتماع الأول وصل الدارسين بالكتاب المقرر فيعرفهم بالجهة التي أصدرت الكتاب، وبأهدافه وبالمهارت اللغوية التي يغطيها، وطريقة التدريس التي يتبناها، وعدد دروسه والفترة المتوقع انتهاؤه فيها (في ضوء ظروف البرنامج طبعا). وينبغي على المعلم أن يعرف الدارسين بوحداته مبينا الأهداف التفصيلية لكل واحدة.

الفصل الخامس والثلاثون

تدريس العربية لأغراض خاصة

في فصل سابق تم التمييز بين مستويين من مستويات تعليم العربية كلغة ثانية. هما المستوى اللغوي العام والمستوى اللغوي التخصصي. وسوف نركز في هذا الفصل على الحديث عن المستوى اللغوي التخصصي وهو ما يطلق عليه أحيانا «اللغة لأغراض خاصة» Language for specific purposes. ولقد بدأ هذا الاصطلاح يشيع في مجال تعليم اللغات منذ العقدين الأخيرين (أي منذ سنة 1968 تقريبا). ويقصد بهذا الاصطلاح، تعليم اللغة لأغراض وظيفية محددة ولفئات خاصة تتطلب أعمالها قدرا معينا من اللغة الأجنبية التي يمكن توظيفها في هذه الأعمال. مثل الأطباء ورجال الأعمال والمهندسين، ورجال الطيران، والعاملين بالفنادق، والدبلوماسيين، وغيرهم.

ولقد وردت في هذا الاصطلاح كلمة خاصة special. ونعني بها في هذا السياق أن لمثل هذه البرامج هدفا خاصا يتحدد في ضوئه كل من مجال اللغة المطلوبة والمهارات التي نحتاج إليها وكذلك مدى الوظائف التي يرجى من اللغة أداؤها. ولا ينبغي أن يتسرب إلى الذهن تصور بأن اللغة التي تستخدم في هذه البرامج لغة خاصة. بمعنى أن لها نحوا معينا أو أصوات خاصة تختلف عن نحو اللغة العادية وأصواتها. خصوصية اللغة هنا تعني ببساطة توفر رصيد محدد من كلمات وتعبيرات واصطلاحات وتراكيب خاصة يشيع استخدامها في مجالات معينة تتصدى هذه البرامج لها.

ولعل السبب في خصوصية اللغة هنا هو خصوصية الجمهور الذي يتعلم هذه اللغة. هذه الخصوصية تستلزم خصوصية الهدف. ومن ثم خصوصية المهارات التي يراد إكسابها لهم. وخصوصية المحتوى اللغوي الذي ينبغي انتقاؤه.

هذه الخصوصية تلزمنا أن نوضح الفرق بين تعليم اللغة في مثل هذه البرامج التخصصية وتعليمها في البرامج العادية. ونقصد بالبرامج العادية هنا تعليم العربية لأغراض عامة غير مهنية سواء

أكان تعليمها في مراحل التعليم العام قبل الجامعي. أو كان في برامج مراكز الخدمة العامة التي تقدم اللغة العربية للكبار. وتتمثل أهم الفروق بين البرامج التخصصية والبرامج العامة فيما يلي :

1 – تعد البرامج العامة عادة لطلاب مراحل التعليم العام قبل الجامعي. وتعلم اللغة في هذه المراحل عادة على أنها شيء جيد ومفيد ينبغي أن يحصلوا عليه، ولأهداف تربوية توسع آفاقهم وليس لأهداف وظيفية خاصة. إذ لا ينتظر من هؤلاء الطلاب استخدام اللغة في الاتصال بمتحدثيها. أو في كتابة تقارير علمية بها أو ممارستها في مواقع عمل معينة. والطلاب في هذه المراحل عادة يدفعهم تعلم اللغة للنجاح في الدراسة. إن اللغة في مثل هذه البرامج تعد أحد متطلبات الدراسة، ومن ثم لا يتعلم الطالب منها إلا القدر الذي ييسر له اجتيازها.

على النقيض من ذلك نجد تعليم اللغة في البرامج التخصصية. إذ أنها تعد لجمهور خاص ذي طبيعة خاصة، فهم عادة من الكبار adult الذين تتحدد لهم أهداف واضحة، وتحركهم دوافع خاصة لتعلم اللغة، إنهم يعرفون تماما لماذا يتعلمونها. والمواقف التي يمكن لهم استخدامها فيها. ويرتبط هذا الاستخدام عادة بمتطلبات وظيفية، أو فنية، أو أكاديمية أو غير ذلك من متطلبات سوف تتقلص نشاطهم فيها إذا لم يتعلموا اللغة الجديدة.

من أجل هذا نلحظ تنوعات البرامج التخصصية لتعليم اللغة. حتى لم يعد مصطلح تعليم العربية لأغراض خاصة ASP كافيا لتغطية مختلف البرامج التي تعد لهذا الجمهور العريض. وفي مجال تعليم اللغة الإنجليزية، على سبيل القياس، أصبحنا نسمع عن الإنجليزية لأغراض أكاديمية ECP والإنجليزية لأغراض مهنية EVP والإنجليزية لأغراض وظيفية EOP. وغير ذلك من مصطلحات تعبر عن برامج موجهة لجمهور مختلف الأهداف. متباين المصالح.

والذي يجمع هذا الجمهور عادة هو أنه من الكبار الذين تخطوا عادة مرحلة التعليم الثانوي.

2 – يرتبط بالنقطة السابقة أن اللغة التي يتعلمها الطلاب في مراحل التعليم العام قبل الجامعي ذات دور يختلف عن اللغة التي يتعلمها الكبار في البرامج التخصصية. إن اللغة في التعليم العام ذات دور أساسي في البرنامج الدراسي. وهي مادة أساسية شأنها شأن غيرها من مواد الدراسة. بينما تلعب اللغة في البرامج التخصصية دورا مساعدا لتحقيق أهداف أكبر. هي عادة وسيلة لمواصلة الدراسة في مجالات أكاديمية، أو

ممارسة أعمال خاصة تتطلب هذا النوع من اللغة. ومثل هذا النوع من اللغة لا يسمح وحده للطالب بالاتصال الفعلي في مواقف حية مع الناس، أو في مناقشات عامة في مجتمع عام. كأن يتناول الناس الآراء في مشكلة اجتماعية معينة، أو التجول في الأسواق، أو التحدث مع الناس في قضايا عامة.

3 – والفرق الثالث بين النوعين من البرامج مترتب أيضا على سابقيه من فروق. فالأسلوب الذي تُعَد به هذه البرامج التخصصية يختلف منطقيا عن الأسلوب الذي تُعَد به البرامج العامة. فلا الأهداف تتحدد، ولا المحتوى يختار، في ضوء معايير تربوية عامة لمثل تلك التي تراعى عند إعداد البرنامج العام لتعليم اللغة. وإنما تتحدد الأهداف ويُنتقى المحتوى، وتختار أساليب التدريس والأنشطة في ضوء متطلبات وظيفية عملية معينة يحتاجها هذا الصنف الخاص من الجمهور.

هذا ... ويشهد الميدان تقسيمات كثيرة للبرامج التخصصية. فهناك على سبيل المثال فرق بين العربية للعلوم والتكنولوجيا Arabic for science and technology حيث تشيع المصطلحات العلمية والرموز الرياضية والأرقام. وهناك العربية التخصصية ASP وهذا المفهوم الذي سبق شرحه. ومن الممكن أيضا التمييز بين نوعين من العربية التخصصية. النوع الأول : ويسمَّى المقررات المهنية Occupational. والنوع الثاني ويسمى المقررات التعليمية أو التربوية.

ولعل أهم تفرقة بين مصطلحين هما العلوم كنظام Science as a discipline. والعلوم كمادة دراسية science as a subject. إذ يتحدد في ضوء هذه التفرقة دور معلم العربية التخصصية. ليس معلم العربية التخصصية مطالبا بتدريس العلوم كنظام. أي أنه ليس مطالبا بتأليف كتاب في العلوم أو الكيمياء والهندسة مثلا، وإنما هو مطَالب بتدريس العلوم كمادة دراسية. هناك إذن فرق بين معلم العلوم ومعلم لغة العلوم. ولعل السؤال الذي يُطرح عادة هو من أقدر على تدريس العربية التخصصية ؟ هل المعلم العادي الذي يتخرج من أقسام اللغة العربية بكليات الآداب مثلا أقدر على تعليم العربية التخصصية في كلية الطب مثلا أم أن أستاذا في كلية الطب أقدر على ذلك ؟

لعل الوضع الأمثل أن يتخصص في تعليم لغة كتب الطب أستاذ في كلية الطب. ولقد كان ذلك مثار اهتمام في برامج التعليم الطبي medical education التي تستهدف من بين ما تستهدفه إعداد المعلم الناجح الذي يمتلك مهارات التدريس في كليات الطب.

وعلى أية حال يستلزم الأمر إعداد برنامج خاص للتدريب على تدريس العربية التخصصية سواء أكان معلما عاديا أم طبيبا. والأكثر شيوعا الآن هو تدريب المعلمين خريجي أقسام اللغة

العربية على تدريس العربية التخصصية في مجالات مهنية معينة. ويتطلب ذلك سعة اطلاع على المواد التي سوف يدرسونها وإجراء مقابلات مع المتخصصين في هذه المجالات، وتنظيم زيارات ميدانية لمواقع العمل الفعلي.

والسؤال الآن : ما خطوات إعداد برنامج لتعليم العربية التخصصية ؟

يمكن تلخيص هذه الخطوات فيما يلي :

1 – تجميع بيانات كافية عن الدارسين الذين نريد إعداد برنامج لهم.

2 – تحديد أهداف البرنامج العامة والتفصيلية. وكذلك تحديد المهارات اللغوية المطلوب إكسابها للدارسين في ضوء المواقف التي يتوقع منهم ممارسة اللغة فيها.

3 – اختيار المحتوى اللغوي والثقافي المناسب لتحقيق هذه الأهداف. بما يُشبع احتياجات هؤلاء الدارسين.

4 – تنظيم البرنامج ووضع تصور للخطة الدراسية موضحا بها عدد الساعات ودور الأنشطة والوسائل المعينة وغيرها في البرنامج.

5 – وأخيرا وضع تصور لأساليب التقويم المناسبة ولمختلف المجالات سواء أكان تقويما للدارسين أم تقويما للمعلم.أم تقويما للمواد التعليمية أم تقويما للبرنامج ككل.

ويُجمل بعض الكتاب هذه الخطوات الخمس في خطوتين أساسيتين هما :

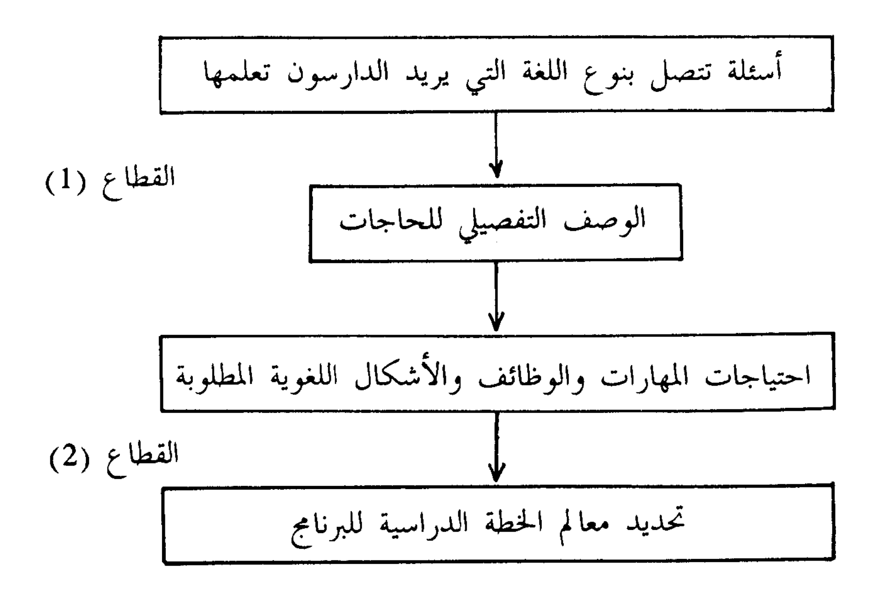
– وضع تصور تفصيلي لسيكلوجية الدارسين الذين يستهدفهم البرنامج. ومعالم الاتصال المراد تدريب الدارسين عليه.

– وضع تصور لنوع اللغة المراد تعليمها. سواء في ذلك المهارات اللغوية المستهدفة. أو الوظائف أو الأشكال اللغوية التي تلزم لتحقيق الاتصال الذي سبق تحديد معالمه في الخطوات السابقة.

هاتان الخطوتان الرئيسيتان يجملهما هوكي في الرسم التالي :

الشكل (5)

نموذج خطوات إعداد برنامج لتعليم اللغة التخصصية



والأسئلة التي تمثل الخطوة الأولى في هذا النموذج يجملها هوكي فيما يلي : (Hawkey, R. 25, p : 81) .

- من هُم الدارسون ؟
- ما نوع الدراسة أو المجالات المهنية التي يحتاجون فيها إلى استخدام اللغة الجديدة ؟
- أين ومتى يحتاجون إلى استخدام هذه اللغة ؟
- مع من يريدون استخدام هذه اللغة ؟
- من خلال أية وسيلة يريدون استخدام هذه اللغة ؟
- ما نوع اللهجات التي يريدون استخدامها ؟
- في أي مستوى يريدون ذلك ؟
- ما نوع الأنشطة الاتصالية التي يريدون المشاركة فيها بهذه اللغة ؟
- بأية نغمة يريدون استخدام هذه اللغة ؟

وعلى وجه التفصيل ينبغي تجميع معلومات منفصلة عن كل من :

أعمار الدارسين، جنسيتهم (دارسون، دارسات)، لغتهم الأولى، اللغة الجديدة المراد تعليمها لهم، اللغات الأخرى التي يجيدونها، نوع المجال الذي يراد استخدام اللغة فيه. هل هو مهني أم دراسي، نوع الأعمال والوظائف التي يريدون استخدام اللغة فيها، بيان ما إذا كان برنامج تعليمهم هذه اللغة سابق على أدائهم هذه الأعمال والوظائف أم لا حق له. الظروف الاجتماعية والمكانية التي يُتوقع ممارسة اللغة فيها. خصائص الناس الذين يتصل الدارسون بهم من خلال هذه اللغة الجديدة، شكل الاتصال الذي يُتوقع أن تمارَس اللغة فيه. (هل هو اتصال شفوي أم تحريري ؟ ما نوع المواقف التي يتوقع استخدام اللغة فيها مثل الاتصال الهاتفي والمكاتبات وغيرها ...) . نوع اللهجات التي يراد تعلمها في هذه اللغة.

وفي ضوء هذه المعلومات وغيرها يستطيع المعلم تحديد المهارات اللغوية وصياغتها في شكل إجرائي محدد مراعيا الوزن النسبي لكل مهارة منها. بمعنى تخصيص عدد من المهارات مناسب لكل موقف من مواقف الاتصال التي يحتاجها الدارسون.

وفي ضوء هذا كله يتم اختيار المحتوى اللغوي المراد تعليمه. والأمر هنا ليس مجرد كتابة قائمة بالمفردات أو التراكيب التي ينبغي تعليمها للدارسين. إن الأمر يتعدى بلا شك هذه الحدود ليشمل مختلف الجوانب الخاصة بالمحتوى، مثل السياق الذي تقدَّم فيه اللغة، والنصوص المناسبة، وتهيئة المواقف التي تُحقِّق بشكل عملي مفهوم الاتصال.

معنى ذلك أننا لا نرجع إلى كتب اللغة لانتقاء نصوص منها، أو اختيار مجموعة من التراكيب الشائعة في هذه النصوص بعد تحليلها. قدر ما نرجع إلى التحليل العلمي المفصل لمواقف الاتصال التي سوف تمارس اللغة من خلالها.

بمعنى آخر، لا يشغلنا عند اختيار المحتوى اللغوي لبرامج تعليم اللغة التخصصية عدد التراكيب أو أنواعها، ومدى شيوعها في القوائم. قدر ما يشغلنا مواقف الاتصال التي ينبغي أن تدور حولها اللغة مثل التعريف بالنفس، تصنيف أشياء معينة، شرح مفاهيم أو غيرها.

ويضرب بعض الكتاب مثالا بمواقف الاتصال التي يمكن أن تدور حولها اللغة في برنامج تعليم اللغة للأطباء. من هذه المواقف : إجراء مقابلة مع المرضى وإدارة حوار معهم، إعطاء تعليمات للممرضات، التحدث مع الزملاء بخصوص حالات مرضية معينة، كتابة تقرير عن حالات معينة، قراءة وصف علمي رفيع المستوى لعمليات جراحة أو غيرها، قراءة وصف الأدوية وعلاجات

خاصة، كتابة وصفات طبية (روشتات)، قراءة أدلة **manuals** أو كاتالوجات لأجهزة طبية تعلن عنها شركات معينة، وغير ذلك من مواقف.

بعد هذا كله يضع المعلم تَصوُّرا للمواد التعليمية التي تنقل هذا المحتوى اللُغوي إلى الفصل. وكذلك تصميم الوسائل التعليمية المناسبة. واختبار أساليب النشاط التي تلزَم الدارسين في البرنامج. وأخيرا تصميم مجموعة أساليب للتقويم وإعداد الاختبارات المناسبة لكل مهارة اشتمل عليها البرنامج.



المراجع

المراجع العربية :

1 – تمام حسان عمر، **التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها** ، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، 1984.

2 – جابر عبد الحميد جابر، **التعلم وتكنولوجيا التعليم** ، القاهرة، دار النهضة العربية، ط 1، 1982.

3 – جابر عبد الحميد جابر، **علم النفس التربوي**، القاهرة، دار النهضة العربية، 1982.

4– حسن حمدي الطوبجي، **وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم**. الكويت، دار القلم، ط 4، 1981.

5 – راجي محمود رموني «طريقة التدريبات الموحدة» **السجل العلمي للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها**، الرياض، جامعة الرياض، (الملك سعود) ج 2، 1978.

6 – رشدي أحمد طعيمة، «الأسس النفسية والتربوية والاجتماعية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي». **المجلة العربية للتربية** ، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد الخامس، العدد الثاني، سبتمبر 1985.

7 – صلاح عبد المجيد العربي، **تعلم اللغات الحية وتعليمها** ، بيروت، مكتبة لبنان، ط 1981.

8 – عبد العليم إبراهيم، **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**، القاهرة، دار المعارف بمصر، ط 8، 1975.

9 – علي محمد القاسمي، **اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى** . الرياض، جامعة الرياض (الملك سعود)، 1979.

10 – علي محمد يونس، «الإحساس بأوزان الشعر العربي عند دارسي اللغة العربية لغير الناطقين بها، بحث تجريبي». **مجلة معهد اللغة العربية** ، جامعة أم القرى ـــ مكة المكرة، العدد الثاني، 1984.

11 – محمد صلاح الدين مجاور، **تدريس اللغة العربية بالمرحلة الثانوية** ، القاهرة، دا المعارف بمصر، ط 2، 1974.

12 – محمد عزت عبد الموجود وآخرون، **أساسيات المنهج وتنظيماته** . القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ط 2، 1979.

13 – محمود رشدي خاطر وآخرون، **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة** ، القاهرة، دار المعرفة، ط 2، 1981.

14 – محمود كامل الناقة، **برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم** . مكة المكرمة، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، 1986.

15 – محمود كامل الناقة، **تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى** ، مكة المكرمة، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، 1985.

16 – محيي الدين صابر، **التغير الحضاري وتنمية المجتمع**، القاهرة، دار المعارف بمصر، 1962.

المراجع الأجنبية :

17 - Boey, L.K.« The use of the first language in second language teaching and learning » in *RELC Journal.* Vol. I, NO. I. June. 1970.

18- Brooks, N. **Language and Language Learning. Theory and Practice.** 2 nd ed. New York, Harcourt Brace & World Inc. 1964.

19 - Canale, M. and M. Swain « Theoretical basis of communicative approachs to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* , Vol. I,NO. I, 1980, PP. 1-47.

20 - Carroll, J.B. Characteristics of successful second - language learners « in Burt, M.H. Dulay, & M. Finocchiaro (eds) *Viewpoints On English as a Second Language* . New York. Regents Publishing Company, 1977.

21 - Carroll, J. B. « The contribution of psychological theory and educational research to the teaching of foreign languages» in Valdman, A (ed) *Trends in Language Teaching* , New York, Mc Graw-Hill, 1966.

22 - Carroll, J.B. *The Study of Language* . Cambridge, Mass, Harvard University Press, 1953.

23 - Chejne, A. *The Arabic Language, Its Role in History,* Minneapolis, University of Minnesota Press, 1969.

24 - Grittner, F.M. *Teaching Foreing Languages,* New York, - Harper & Row, 2 nd ed, 1977.

25 - Hawkey, R. «Needs analysis and syllabus design for specific purposes». in Altmai H. & V. James (ed) *Foreing Language Teaching, Meeting Individual Needs* , Oxford, Pergame Press L T D. 1980.

26 - Irving. T. « How hard is Arabic ».in *the Modern Language Journal* , Vol 41, NO. 6. October, 1957.

27 - Lado, R. *Language Teaching, a Scientific Approach* . New York, Mc Graw-Hill, Inc. 1964.

28 - Lado, R. *Linguistics Across Cultures,* Ann Arbor, The University of Michigan Press. 1977.

29 - Mansour, M. « Arabic, what and when to teach » in *The Teaching of Arabic. Monograph Series on Language and Linguistics* . Panel II. Washington . D . C .Georgetown University Press, 1959.

30 - Patai, R. *The Arab Mind* , New York, Charles Scribner & Sons, 1975.

31 - Rivers, W. *Teaching Foreign Language Skills* . 2 nd ed. Chicago, University of Chicago Press, 1981.

32 - Rivers, W. & M. Temperly, *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language,* New-York, Oxford University Press, 1978.

33 - Stengel, E. «On Learning a new Language» *International Journal of Psychoanalysis,* 20. 1939.

34 - Stern, H. H. «Directions in foreign language curriculum development» in *the Proceedings of the National Conference on Professional Priorities,* Boston, Mass. ACTFL, November, 1980.

35 - Stern, H.H. *Fundamental Concepts of Language Teaching, Oxford University Press, 1983.*

36 - *Stern. H.H. «Toward a multidimensional foreign language curriculum» in, Mead, R.G.J.&J.M. Darcey, Foreign Languages, Key Links in the Chain of Learning,* North-east Conference on the Teaching of Foreign Languages. Middlebury, V T. 1983.

37 - Strickland, R. G. *The Language Arts in the Elementary School* , Lexington, D. C. Heat and Company, 1969.

38 - Tyler, R. W. *Basic Principles of Curriculum and Instruction,* Chicago, University of Chicago Press, 1949.

38 - Gurrey, P. *Teaching English as a Foreign Language* , London, Longman, 1969.

40 - Richards, J. C. & T. S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching,* Cambridge, University Press, 1986.





التصفيف الضوئي والمونتاج
الهلال العربية للطباعة والنشر
الرباط — 21، زنقة ديكارت،
حي الليمون، تلفون:99– 660